



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

**EMANUELL KLEBERSON FURTADO DE LACERDA**

**ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL POR  
PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO ESTADO DA PARAÍBA.**

**CAMPINA GRANDE  
2014**

**EMANUELL KLEBERSON FURTADO DE LACERDA**

**ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL POR  
PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO ESTADO DA PARAÍBA.**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial de  
obtenção do título de Formação em  
Psicologia e Licenciatura Plena em  
Psicologia pelo Departamento de  
Psicologia da Universidade Estadual da  
Paraíba/ Campus I.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andréa Xavier de  
Albuquerque de Souza

CAMPINA GRANDE  
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L131a Lacerda, Emanuell Kleberson Furtado de.  
Análise da apropriação da teoria histórico-cultural por professores de uma escola do campo no Estado da Paraíba [manuscrito] / Emanuell Kleberson Furtado de Lacerda. - 2014.  
57 p. : il. color.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2014.  
"Orientação: Profa. Dra. Andréa Xavier de Albuquerque de Souza, Departamento de Psicologia".

1. Psicologia histórico-cultural. 2. Escola de Vigotski. 3. Formação docente. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

**EMANUELL KLEBERSON FURTADO DE LACERDA**

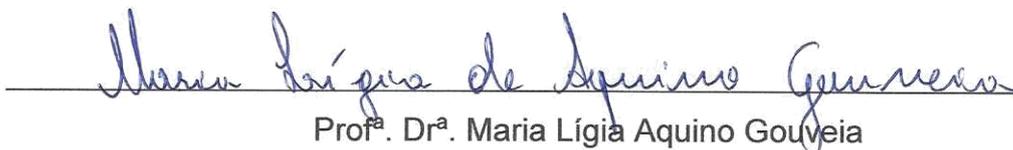
**ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL POR  
PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO ESTADO DA PARAÍBA.**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial de  
obtenção do título de Formação em  
Psicologia e Licenciatura Plena em  
Psicologia pelo Departamento de  
Psicologia da Universidade Estadual da  
Paraíba/ Campus I.



Prof.ª. Dr.ª. Andréa Xavier de Albuquerque de Souza

Orientadora



Prof.ª. Dr.ª. Maria Lígia Aquino Gouveia

Banca Examinadora



Prof.ª. Dr.ª. Ana Cristina Rabelo Loureiro

Banca Examinadora

Afetuosamente para

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. *Andréa Xavier de Albuquerque de Souza*, por ter aceitado a missão de ser minha orientadora. Sei que não foi fácil essa missão, mas agradeço de todo o coração pela paciência e dedicação prestada a minha pessoa. Hoje a vejo como alguém em quem eu deva me espelhar.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. *Ana Cristina Rabelo Loureiro* e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. *Maria Lígia Aquino Gouveia*, por terem aceitado participar da banca examinadora do meu trabalho e, além disso, por terem me ajudado a ressignificar a formação de psicologia diante das dificuldades acadêmicas e pessoais.

*Hellen Barreto* e todos os demais colegas da academia por todo o apoio nessa caminhada nossa.

Todo o corpo docente e demais funcionários do curso de Psicologia da UEPB.

As professoras que aceitaram participar da pesquisa que deu a luz a este trabalho.

Todos os meus amigos que me apoiaram e me acolheram nas mais diversas situações.

*Paulo Adolfo*, por todo amor, carinho e paciência, não só neste período de TCC, mas sim em todo este tempo juntos, e espero que este tempo multiplique-se infinitamente.

*Maria Aristides Furtado* e *Edivan Lacerda*, meus pais, pelo amor, incentivo e apoio.

Por fim, mas não menos importante, para *Campina Grande*, essa cidade acolhedora que alguns anos é tornou-se minha morada e dividiu minha identidade.

*A psicologia científica não deve ignorar os fatos da consciência, mas materializá-los, transcrevê-los para um idioma objetivo que existe na realidade e desmascarar e enterrar para sempre as ficções, fantasmagóricas e similares. Sem isso é impossível qualquer trabalho de ensino, de crítica e de investigação.*  
(Lev S. Vigotski)

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral apreender quais conceitos e métodos da Teoria Histórico-Cultural são apropriados pelos professores de uma escola do campo do Estado da Paraíba. Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter exploratório e descritivo, realizada numa abordagem qualitativa. Como instrumentos metodológicos de coleta dos dados, utilizaram-se: 1) o questionário sociocultural e de perfil profissional, para caracterização da amostra e 2) a entrevista semiestruturada. A coleta procedeu-se em três visitas à escola e para a realização da mesma foram respeitados todos os procedimentos éticos de pesquisa preconizados pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. A caracterização dos participantes (N=5) mostrou: predominância do sexo feminino, média de idade de 30 anos, formação acadêmica (graduação e pós-graduação), média de tempo para concluir a graduação de 3,7 anos, média de 22 alunos por turma, carga horária de 20 horas semanais. Os dados advindos das entrevistas semi-estruturadas foram analisados à luz da Técnica de Análise de Conteúdo Temática de Bardin (2012) e foram evidenciadas duas significativas categorias, que contemplaram a Classe Temática principal denominada “Apropriação da teoria Histórico cultural”. As categorias foram nomeadas como “Psicologia Educacional/ Escolar” e “Psicologia Histórico Cultural (PHC)” e cada uma delas foi formada por suas respectivas subcategorias. A partir dessa análise pode-se identificar que a apropriação das docentes acerca das concepções teóricas e metodológicas da Psicologia Educacional/ Escolar, e principalmente da Psicologia Histórico-Cultural, pode ser considerada fragmentada, mostrando pouco conhecimento das contribuições das ciências psicológicas e da obra vigotskiana ao fenômeno educativo. Os discursos apontaram uma concepção de educação que se aproxima de uma perspectiva compensatória e assistencialista, fato constatado nas unidades de análise relativas à visão de escola e de docência. É possível concluir, a partir dos resultados, que a ideia de desenvolvimento promovida no ato educativo ainda tem resquícios de uma educação alienada, que precisa se aproximar mais do verdadeiro papel da função social da escola que consiste na socialização dos conteúdos socialmente construídos pela cultura humana, sendo o professor o mediador no processo de desenvolvimento do sujeito, perpetuando às gerações futuras as construções já desenvolvidas pelo Gênero Humano.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Escola de Vigotski. Formação docente.

## ABSTRACT

This work has as its objective to research the appropriation of the theories and methodologies learned to Historical-Cultural Psychology by field school teachers. Having this objective in mind this work got deeper into the knowledge possessed by the teachers on Educational Psychology, the Vygotsky's School and how they perceived the learning-development relation. The methodological instruments that it used is: 1) professional and sociocultural survey, for sample characterization and 2) the semistructured interview, to obtain the surveyed subjects' discourse. The data gathering went through three visits to the school so that the teachers could answer the surveys and could submit themselves to recorded interviews, later transcribed. The entire process was consented by according to the consent terms (Resolution 466/12 of the National Health Council). The analysis of the collected data was done through Bardin's Thematic Content Analysis (2012), this way establishing the categories and subcategories that compose the main Thematic Class, following the defined procedures for narrative work. The characterization of the participants (N = 5) showed: predominance of sex female, mean age 30 years, academic education (undergraduate and graduate), average time to complete the degree of 3.7 years, average of 22 students per class, workload of 20 hours per week. The data obtained from the semi-structured interviews were analyzed according to Thematic Content Analysis technique of Bardin (2012) and two significant categories were found, which contemplated the main thematic class entitled "appropriation of cultural history theory." The categories it named respectively "School psychology / educational" and "Psychology Cultural History (PHC)", each of which was formed by their respective subcategories. From this analysis it can identify that ownership of teachers about the theoretical and method conceptions of Psychology Education, and especially the Historical-Cultural Psychology, can be considered fragmented, showing little knowledge of the contributions of psychological sciences and Vygotsky's work about the educational phenomenon. The speeches showed a concept of education that approaches a compensatory perspective and welfare, a fact confirmed in units of analysis for the school's vision and teaching. It can be seen from the results, that the idea of development promoted in the education act still has remnants of an alienated education that needs to get closer to the true role of the school social function that is the socialization of content socially constructed by human culture, with the teacher the mediator in the subject of the development process, perpetuating to future generations buildings already developed by the Human Genus.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Vygotsky's School. Teachers' education.

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1 – Aspectos sócio-demográficos**30

**Tabela 2 – Formação docente**31

**Tabela 3 – Perfil profissional**31

**Tabela 4 – Apropriação da Psicologia Histórico-Cultural**32

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>ACT</b>	<b>Análise de Conteúdo Temático</b>
<b>ABNT</b>	<b>Associação Brasileira de Normas Técnicas</b>
<b>dp</b>	<b>Diferença padrão</b>
<b>INEP</b>	<b>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas</b>
<b>PHC</b>	<b>Psicologia Histórico-Cultural</b>
<b><i>M</i></b>	<b>Média</b>
<b>TCLE</b>	<b>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>15</b>
<b>3.1</b>	<b>Geral</b>	<b>15</b>
<b>3.2</b>	<b>Específicos</b>	<b>15</b>
<b>4</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>16</b>
<b>4.1</b>	<b>A Psicologia Histórico-Cultural no cenário acadêmico brasileiro</b>	<b>16</b>
<b>4.2</b>	<b>As pedagogias do “aprender a aprender” e a educação burguesa</b>	<b>17</b>
<b>4.3</b>	<b>Apropriação da Psicologia Histórico-Cultural na formação Docente</b>	<b>19</b>
<b>4.4</b>	<b>A Psicologia Histórico-Cultural e o processo de Aprendizagem e Desenvolvimento</b>	<b>21</b>
<b>5</b>	<b>MÉTODO</b>	<b>24</b>
<b>5.1</b>	<b>Tipo de pesquisa</b>	<b>24</b>
<b>5.2</b>	<b>Local de estudo</b>	<b>24</b>
<b>5.3</b>	<b>Participantes</b>	<b>24</b>
<b>5.4</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados</b>	<b>25</b>
<b>5.5</b>	<b>Aspectos éticos</b>	<b>25</b>
<b>5.6</b>	<b>Procedimentos de coleta de dados</b>	<b>26</b>
<b>5.7</b>	<b>Procedimentos de análise de dados</b>	<b>26</b>
<b>6</b>	<b>DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>29</b>
<b>6.1</b>	<b>Resultados do questionário sócio-cultural e do perfil profissional</b>	<b>29</b>
<b>6.1.1</b>	<i>Resultados dos Aspectos sócio-demográficos</i>	<b>30</b>
<b>6.1.2</b>	<i>Resultados da Formação docente</i>	<b>30</b>
<b>6.1.3</b>	<i>Resultados do Perfil profissional</i>	<b>31</b>
<b>6.2</b>	<b>Resultados das Entrevistas semiestruturadas</b>	<b>32</b>

<b>7</b>	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> 34
<b>7.1</b>	<b>Discussão dos resultados do Questionário sócio-cultural e do perfil profissional</b> 34
<b>7.2</b>	<b>Discussão dos resultados da Entrevista semiestruturada</b> 35
<b>7.2.1</b>	<b><i>Categoria Psicologia Educacional/ Escolar</i></b> 35
<b>7.2.2</b>	<b><i>Categoria Psicologia Histórico-Cultural</i></b> 40
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> 45
	<b>REFERÊNCIAS</b> 48
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL E DO PERFIL PROFISSIONAL</b> 50
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> 51
	<b>ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA</b> 52
	<b>ANEXO B – ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ DELFINO DE SOUTO</b> 53
	<b>ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/ MS</b> 54
	<b>ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE</b> 55
	<b>ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ</b> 57

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho reconhece a importância da instituição escolar como principal responsável pelo processo de humanização do sujeito, dando garantias ao desenvolvimento do psiquismo. Sendo que por humanização entende-se como a expressão máxima do comportamento do sujeito pelo movimento de objetivação, a qual só pode ocorrer posteriormente à apropriação da cultura. Desta forma, a escola é a instituição encarregada na promoção da mediação do sujeito em seu processo de desenvolvimento a partir da internalização da cultura (SAVIANI, 2012).

Tais apontamentos sobre o desenvolvimento humano são identificados nos pressupostos de um homem que morreu precocemente, no entanto, deixou sua contribuição científica para a humanidade. Lev S. Vigotski (1896 - 1934) presenciou um período de grandes mudanças para o seu povo, a partir da Revolução Russa de 1917, o que proporcionou seu ingresso em importantes ciclos de intelectuais da época, sempre engajado na discussão da relação que o homem tem para com o mundo e para com seu próprio gênero. Junto a Luria e Leontiev, a *troika* revolucionou a psicologia nas suas bases teóricas e metodológicas pautando-se no materialismo histórico e dialético postulado por K. Marx e F. Engels.

Defender a compreensão da Psicologia Histórico-Cultural - (PHC), consiste em promover a conscientização de conhecimentos que extrapolam o campo da psicologia. Ao buscarem as bases de suas formulações teóricas, os autores citados não se cercaram em psicologismos reducionistas, ancorando-se em outras ciências ao erigir suas teses. Portanto, não adianta tentar fazer leituras sobre a PHC sem dialogar com a epistemologia, ontologia, metodologia, antropologia, linguística, economia, sociologia e política. Ao pensar a dimensão teleológica do sujeito (conceito-chave na discussão da visão de homem), Vigotski assegurou a discussão dialética da formação do conhecimento, da atividade humana e da construção social, proveniente, historicamente, da primeira necessidade humana (DUARTE, 2008, p.24).

No entanto, para avançar nos diálogos da formação do ser social, da importância da escola e do desenvolvimento das potencialidades mais desenvolvidas, é necessário problematizar a formação dos profissionais da licenciatura, formação esta que está sendo cada vez mais engolida pelo fenômeno do aligeiramento da formação e da tecnicização do ensino (DUARTE, 2005, 2006),

fenômenos estes que pulverizam a reflexão sobre as teorias basilares da aprendizagem humana.

Por fim, esta pesquisa buscou promover a reflexão sobre as relações de conhecimento travadas entre a atividade pedagógica de docentes de uma determinada localidade com relação aos conceitos e métodos da PHC, averiguando a apropriação desses sujeitos acerca desta teoria.

Os próximos tópicos desta pesquisa foram estruturados tendo em vista os seguintes pontos: os objetivos da pesquisa, contemplando os objetivos gerais e específicos, momento em que é trazido o alvo qual foi o alvo desta pesquisa; o referencial teórico, na literatura acadêmica e nas reflexões que deram suporte durante toda a realização deste trabalho; o método utilizado, destacando o local da pesquisa, a caracterização da escola e os procedimentos; a descrição dos resultados, momento de exploração dos resultados obtidos a partir dos instrumentos; discussão dos resultados, consiste na análise da pesquisa, aprofundando a investigação nas evidências encontradas e apresentando as reflexões configuradas por meio das evidências e da reflexão com o referencial teórico; e, por fim, as considerações finais, momento em que foram regatados os objetivos a fim de destacar se tais foram alcançados, assim como colocar outras apontamentos no tangente a esta pesquisa e as sugestões para trabalhos futuros.

## 2 JUSTIFICATIVA

A relevância em pesquisar a apropriação da Psicologia Histórico-Cultural realizada por docentes, se expressa, neste estudo, em dois segmentos fundamentais que possuem estreita relação, os quais se referem à relevância pedagógica, acadêmico-científica e social da temática estudada:

- Do ponto de vista pedagógico, esta pesquisa buscou contribuir na problematização de discussões pertinentes a formação docente, questionando o lugar que alguns conteúdos possuem dentro da formação de professores, tendo em vista sua importância na prática pedagógica. Desta forma, pesquisar e discutir a importância da PHC na formação de professores é imprescindível para a construção de uma formação mais completa;
- Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa contribuiu ao amadurecimento nas discussões sobre a compreensão da Psicologia na formação docente e a apropriação da Psicologia Histórico-Cultural, inferindo acerca dos conteúdos da Escola de Vigotski ensinados na formação acadêmica (graduação e pós-graduação) e a sua importância para os educadores;
- Do ponto de vista social e político, investigar a apropriação da Teoria Histórico-Cultural nesta realidade proporcionou discussões acerca do perfil do profissional encarregado do processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como entender como o professor se insere no processo de mediação entre o conhecimento eminentemente científico e a realidade social em que o sujeito está implicado, promovendo a humanização dos alunos.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Geral**

Apreender quais conceitos e métodos da Teoria Histórico-Cultural são apropriados pelos professores de uma escola do campo no estado da Paraíba/ PB.

#### **3.2 Específicos**

- Identificar quais conhecimentos da psicologia educacional/ escolar foram apreendidos pelos professores em sua formação acadêmica;
- Averiguar a compreensão que possuem especificamente sobre a teoria de Vigotski e dos seus contemporâneos;
- Verificar o entendimento dos participantes acerca de como o ensino promoverá o desenvolvimento do sujeito.

## 4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 4.1 A Psicologia Histórico-Cultural no cenário acadêmico brasileiro

A Psicologia Educacional/ Escolar é a compreensão que as ciências psicológicas elaboram sobre os fenômenos educacionais, ou seja, como as teorias e metodologias da psicologia tangenciam a educação (GOULART, 2009). Dentre as teorias que configuram o *hall* das abordagens da Psicologia da Educação podem ser citadas: o comportamentalismo de Watson e Skinner, autores que propõem, embasados no pensamento de Ivan Pavlov, o condicionamento clássico e o condicionamento por operantes, respectivamente; a teoria não-diretivistica de Carl Rogers e outros representantes da corrente humanística, como é o caso de A. Maslow; as contribuições psicanalíticas dadas por S. Freud e Lacan, principalmente; e por fim, as teorias construtivistas e cognitivistas, cuja principal referência é a teoria de Jean Piaget, eminente teórico suíço que propõe a psicogenética do conhecimento (CARRARA, K. 2004; GOULART, 2009; ROSA, 2002).

No entanto, segundo Newton Duarte (1999; 2006) os livros que tratam dos temas da Psicologia Educacional/ Escolar apresentam uma apreciação teórica da obra vigotskiana reducionista, principalmente por a definirem como uma teoria interacionista ou sociointeracionista, aproximando-a da teoria piagetiana. Duarte (1999; 2006), ao tratar da apropriação que diversos autores fazem da PHC, acusa como precipitadas as definições e conceituações acerca da teoria e do método vigotskiano. Em sua crítica, este autor argumenta a presença, no cenário brasileiro e internacional, de comentadores e críticos da obra de Vigotski que enlevam a fundamentação marxista ou recusam esse referencial filosófico-metodológico como basilar nos escritos do autor russo. Ainda de acordo com Duarte, é paradoxal negar o materialismo histórico-dialético da escola soviética, pois ao realizar seus estudos da visão de homem, mundo e educação, Vigotski analisa o homem a partir da dimensão do social, do histórico e do cultural, o que só pode ser feito à luz dos pressupostos de Marx e Engels.

O referido autor aponta que cerrar os olhos frente ao posicionamento filosófico marxista que embasa a obra de Vigotski, na verdade, não é uma prática

atual (DUARTE, 2006). As primeiras traduções das obras vigotskianas para o português são datadas da década de 1980, sendo traduções oriundas das traduções do russo feitas por autores norte-americanos. Acontece que essas obras traduzidas podaram parte das concepções presentes nos originais, em russo. E como o termo italiano afirma “*traduttori, traditori*”, os tradutores norte-americanos traíram os escritos originais ao acharem que ficariam mais “adequadas” ao leitor a partir das modificações feitas por eles nas obras.

Segundo Duarte (2006), o que não é dado ao conhecimento do público é a crítica aprofundada que Vigotski faz às colocações piagetianas sobre o pensamento e a linguagem, sobre a fala egocêntrica e sobre o método marxista. Como produto desse trabalho o leitor brasileiro tem acesso a duas obras: “A formação social da mente” (VIGOTSKI, 2007) e “Pensamento e linguagem” (2008), sendo que este teve um recorte de mais de 200 páginas de diferenças entre o texto resumido e a versão integral (DUARTE, 2006). Em seu livro “*Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*” (2006), Duarte argumenta à intenção dessas traduções em aproximar a obra vigotskiana à filosofia do pragmatismo, em oposição ao marxismo, e principalmente quando tratado da crítica que Vigotski estrutura sobre as elaborações de J. Piaget. Pragmatismo esse que está na base de sustentação das pedagógicas do “aprender a aprender”.

#### **4.2 As pedagogias do “aprender a aprender” e a educação burguesa**

Para melhor conceituar as pedagogias do “aprender a aprender” é necessário citar os quatro posicionamentos valorativos que norteiam sua prática:

[...] [1] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. [...]

[...] [2] as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. [...]

[...] [3] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. [...]

[...] [4] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança [...]. (DUARTE, 2008, p. 7-10)

Em cada um desses posicionamentos valorativos, Duarte (2008) agrega as características das pedagogias do “aprender a aprender”, aludindo às orientações biologizantes subjetivistas e aos relativismos pós-moderno, perspectivas que encerram no sujeito a atividade educativa, responsabilizando-o pelo seu processo de aprendizagem. Entender as consequências das ideologias do “aprender a aprender” requer uma atividade crítica quanto à função social da escola, a identidade da atividade pedagógica exercida pelo professor e da importância dos conteúdos escolares pelos professores no espaço escolar com vista ao desenvolvimento humano. Contudo, antes de continuar com a apresentação do referencial teórico é reiterado que as discursões engendradas pelos autores de base marxista só podem ser compreendidas a partir das críticas ao modelo de sociedade imposto pela classe burguesa e às ideologias que a sustentam, possibilitando a transição para uma sociedade mais justa e livre das ilusões pós-modernas alienantes.

Fazendo uma ponte entre a dominação da sociedade burguesa e a função social da escola, Dermeval Saviani (2012, p.3-28) discute os modelos de escola predominantes numa sociedade em que há o fenômeno da luta de classes. Ele elenca dois modelos de escola: Tradicional e Nova Escola. Por escola Tradicional entende-se a instituição de ensino em que o professor é o centro das atenções, cabendo ao aluno, incontestavelmente, a aprendizagem dos conteúdos que é a-crítica e a-histórica; na outra ponta tem-se a Escola Nova, movimento surgido na América do Norte e baseada nos *slogans* educacionais do “learning by doing” (J. Dewey) cuja lógica do ensino era a lógica do treinar (*coaching*), o aluno é um autodidata, responsável pela aquisição do próprio método de conhecer o mundo através dos interesses e necessidades estabelecidos por ele, não menos importante, o aluno deveria estar sempre preparado para as mudanças do cenário social, buscando novas competências para se adaptar as novas demandas do mercado de trabalho. Nesta perspectiva o professor se resume a um mero espectador que observar o aluno evoluir (DUARTE, 2008, p.5).

Ao apontar o conceito de escola à luz da Teoria Histórico-Crítica, Saviani (2012, p.32-33) promove a discussão dialética dos dois modelos de escola apresentados acima, definindo como função social da escola a socialização dos conhecimentos historicamente elaborados pelo gênero humano. Também discute que no espaço escolar a atividade pedagógica deve potencializar o sujeito promovendo seu desenvolvimento, no movimento que começa na prática social

sincrética (contato professor-aluno); buscando a problematização da realidade e instrumentalização do sujeito a partir das necessidades e interesses historicamente construídos, é a abstração do social; e, por fim, a catarse, “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012, p.72), atingindo o objetivo da atividade educativa, o de promover a ontogênese no ser social.

Do ponto de vista da atividade pedagógica, este trabalho é diferenciado dos demais trabalhos sociais humanos, pois:

O produto do trabalho educativo revela-se na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano. Encontra-se na dependência do desenvolvimento genérico de seu autor e conseqüentemente em íntima relação com seu processo de personalização. (MARTINS, 2011, p. 5)

Nesse sentido, pode-se refletir que a alienação de qualquer profissão não repercute diretamente na aquisição do produto do seu trabalho, mesmo este sendo alienado. No entanto, a atividade educativa desapropriada de suas finalidades históricas e sociais repercute na capacidade que o professor tem de desenvolver no aluno as potencialidades do conhecimento humano.

Como ponto de chegada da discussão sobre a função social da escola tem-se os conteúdos ensinados. Por estes entendem-se como os instrumentos interpsicológicos e intrapsicológicas que atuam na promoção do domínio humano da dimensão social e do psiquismo humano (DUARTE, 2008, 2012; MARTINS, 2013).

### **4.3 Apropriação da Psicologia Histórico-Cultural na formação Docente**

Do ponto de vista pedagógico, as críticas fundadas nas práticas do “aprender a aprender” se colocam em defesa do desenvolvimento humano, seja enquanto gênero humano (filogênese) ou enquanto sujeito individualizado para-si (ontogênese). Sendo assim, ao professor consciente que a promoção do sujeito ocorre quando são criados meios que permitam o desenvolvimento das capacidades e potencialidades mais desenvolvidas, no movimento de apropriação dos instrumentos interpessoais e intrapessoais mais evoluídos da humanidade. Portanto, é paradoxal ir à defesa de uma concepção pedagógica que destrone o

conhecimento humano mais evoluído caindo na ilusão dos conceitos cotidianos (VIGOTSKI, 2009), enveredando à relativização subjetivista e ao cientificismo positivista, ou seja, uma sociedade das ilusões (DUARTE, 2008).

Segundo Rasia (2009), em sua Tese de doutorado em que investiga a apropriação da PHC em cursos de pedagogia da Paraíba, infere que “os professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia do Estado da Paraíba estão se apropriando dos conhecimentos propostos por Vigotski de forma fragmentada, afetando a compreensão do processo ensino-aprendizagem.” (RASIA, 2009, p.177). Em sua pesquisa, a autora averiguou o nível de consciência que os professores acadêmicos têm da PHC, quais as referências trabalhadas, analisou as ementas das disciplinas curriculares e os significados que os professores atribuem aos conteúdos da Psicologia Educacional/ Escolar.

Nos resultados obtidos, são salientadas as seguintes dificuldades:

Os dados indicam também, que a necessidade de aprofundar os conceitos de Vigotski perpassa a dificuldade de acesso às obras importantes da Psicologia Histórico-Cultural deste autor. A quase totalidade dos planos de curso apresentados e os depoimentos, restringiram-se às suas duas primeiras obras, as quais sofreram alterações na tradução e na organização. Sabe-se, ainda, que a maioria dos textos publicados não estabelece com clareza as diferentes bases que fundamentam o pensamento dos teóricos (Piaget e Vigotski). Também não situam as divergências, em termos de prática educativa, que estão implicadas na adoção das idéias de cada teoria. Não se fez referência aos estudos dos autores soviéticos, Luria e Leontiev, que continuaram os trabalhos de Vigotski, cujas obras já foram publicadas no Brasil há algum tempo. (RASIA, 2009, p. 178).

As conclusões do trabalho de Rasia apontam para a expropriação dos conceitos e métodos que compõem a Psicologia de Vigotski. Nesse sentido, a alienação e a aproximação com a teoria adaptacionista de Piaget indicam que a atividade pedagógica no espaço acadêmico ainda atende a um posicionamento social que reproduz as condições da sociedade capitalista, proporcionando o esvaziamento da escola, a alienação da personalidade do professor e a promoção de um ensino baseado na pedagogia das competências.

A importância desse estudo para esta pesquisa reside no fato de que a investigação da apropriação dos professores universitários da PHC repercute diretamente na formação docente. Destarte, as conclusões apresentadas falam sobre os sujeitos responsáveis por desenvolver formadores, formadores este que são o alvo desta pesquisa.

#### **4.4 A Psicologia Histórico-Cultural e o processo de Aprendizagem e Desenvolvimento**

Por fim, discutir a crítica feita à sociedade capitalista e as formas de manifestação de seu domínio sobre a atividade educativa e a instituição escolar, destacando a alienação da função social da escola, o esvaziamento do trabalho pedagógico, a despersonalização do professor e a relativização dos conteúdos que sintetizam a cultura humana, só pode estar completa após a discussão das bases filosóficas e metodológicas da PHC, refletindo sobre os pressupostos teóricos da Escola de Vigotski, os quais desafiaram as visões biologizantes e subjetivistas, ressignificando o desenvolvimento do psiquismo humano em processo de aprendizagem. Posterior a este tópico tem-se início a metodologia escolhida e utilizada na elaboração da pesquisa.

A reflexão teórica da PHC traz como principal questão a relação entre a ontologia do ser social e a epistemologia. Como já tratado anteriormente, o homem transpassa a barreira do biológico atingindo a dimensão da teleológica, um ser dotado de intenções e sentidos. No entanto para chegar neste estágio o homem passou por uma transição em que deixava de ser um sujeito hominizado para transformar-se no ser humanizado, a aurora da humanidade. A teoria histórico-cultural coloca como berço da sociedade civilizada o momento histórico em que o homem cria o trabalho, que articulado ao contato social é capaz de intervir na natureza em busca de atingir suas necessidades. Como resultado deste trabalho surge os instrumentos e novas necessidades. No entanto, mediante a realização do trabalho, o contato social desenvolve ferramentas que facilitam a comunicação entre seres humanos e que também ajudam na elaboração do próprio pensamento.

Mediante o segundo ato de intervenção humana, este não encontra mais a natureza, mas o produto desta oriunda na primeira intervenção humana. E com novas necessidades o homem recorrer aos instrumentos já desenvolvidos, ressignificando-os de acordo com as potencialidades que estes instrumentos agregam ao corpo artificial do homem.

A base do comportamento humano desde seus primórdios está no movimento dialético de apropriação e objetivação:

O processo de apropriação surge, antes de tudo, na relação entre o homem e a natureza. O ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-o à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais acumulando a atividade de gerações de seres humanos. (DUARTE, 2008, p. 24)

Por método materialista dialético são conferidas discussões em que a matéria precede as abstrações humanas e a revelação do concreto pensado, pois o contexto social é aparente, só deixando de ter esse aspecto no momento em que homem se debruça na abstração de suas unidades de análise (VIGOTSKI, 2009, p. 1-19) compreendendo suas estruturas e retornando no reflexo do reflexo sobre a forma de superestrutura, tendo como suporte as funções eminentemente humanas do desenvolvimento psíquico, os processos psicológicos superiores. A palavra dialética agrega nesse método o sentido de movimento, pois o homem e seu desenvolvimento não se configuram mais como estático e retilíneo, ele saiu do concreto real pela mediação da abstração dos conceitos e retorna sobre a forma de concreto pensado, instrumentando-se para agir no mundo de forma intencional e objetiva.

Como último ponto a ser discutido no referencial teórico, a PHC proporciona embasamento ao professor sobre o desenvolvimento do psiquismo do aluno reconhecendo a importância do seu processo de aprendizagem. No pensamento de Vigotski, Luria e Leontiev (para citar só os principais) é possível estudar as estruturas funcionais do psiquismo humano e suas interfuncionalidades, característica que está para além do comportamento animal, uma vez que é na plasticidade neural e na capacidade de criar instrumentos que o homem tem infinitas potencialidades de interveniência na ordem interpsíquica e na intrapsíquica. Dessa maneira, entender a aquisição da intencionalidade da memória, da percepção, da atenção e principalmente da consciência do aluno significa estar capacitado a promover uma atividade pedagógica que busque à elevação do sujeito a um patamar de desenvolvimento através das apropriações da cultura humana, sempre observando as potencialidades deste sujeito no meio, auxiliando no movimento de síntese, abstração e síntese.

Para Vigotski o homem é um sujeito mediado que se constrói na relação com o outro, e seu desenvolvimento deve operar na busca das necessidades sócio-históricas da humanidade, apropriando-se dos instrumentos sociais e

ressignificando-os para intervir no meio e na própria personalidade.

## **5 MÉTODO**

### **5.1 Tipo de pesquisa**

Trata-se de um estudo de campo, de caráter exploratório com abordagem qualitativa. A escolha pela pesquisa de cunho qualitativo tem por fundamento “aprofunda[r]-se no mundo dos significados, das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2002). Em outras palavras, com o dado qualitativo o pesquisador tem acesso à dimensão dos fenômenos humanos que não podem ser mensurados nem isolados em variáveis quantitativas.

### **5.2 Local de estudo**

A pesquisa foi realizado em uma escola do campo. Esta escola possui turmas do ensino infantil ao fundamental I, e as aulas ocorrem durante o turno da manhã e da tarde, estando 3 (três) turmas funcionando pelo período da manhã e 2 (duas) pelo período da tarde. A escolha da população foi auspiciosa em decorrência do contato prévio com uma das professoras da instituição, que por sua vez intermediou o contato com a diretora da escola, a qual se mostrou receptiva e disponibilizou o espaço escolar à realização da pesquisa.

### **5.3 Participantes**

Participaram da pesquisa 5 (cinco) professoras que compõem o total do quadro de docente da escola pesquisada, com média de idade de 30 anos, cuja formação acadêmica é graduação e pós-graduação.

Quanto ao número de participantes da pesquisa, houve uma redução na quantidade, pois inicialmente havia sido informado que o quadro de professoras era composto por 6 (seis) docentes. No entanto, ao chegar ao local de coleta dos dados observou-se que uma das pessoas que participaria do estudo não era professora, estando apenas na função de auxiliar pedagógica, e a mesma não possui formação

docente. Ressalta-se que o critério de inclusão na amostra era que o participante possuísse formação na área educativa ou estivesse em processo de conclusão de curso, além de estar atuando no espaço de sala de aula. A escolha da amostra da pesquisa foi por conveniência.

#### **5.4 Instrumento de coleta dos dados**

Os instrumentos para coleta dos dados foram: 1) o questionário sócio-cultural e de perfil profissional (apêndice A), que permitiu identificar as variáveis sócio-demográficas, a formação acadêmica (graduação e pós-graduação) e o perfil profissional; e 2) a entrevista semiestruturada (apêndice B), considerada um instrumento privilegiado de acesso às informações que permite aos participantes discorrerem de maneira livre e espontânea sobre o tema da pesquisa, sem que haja condições pré-estabelecidas pelo pesquisador. As questões do roteiro da entrevista foram orientadas pelos objetivos da pesquisa e pela referência bibliografia consultada.

A escolha dos instrumentos decorreu de suas características específicas que permitem apreender: 1) as características da formação profissional e do espaço de atuação pedagógica do quadro docente, proporcionando resultados para comparar com o perfil do educador brasileiro; e 2) o discurso dos sujeitos envolvidos na pesquisa, capacitando o pesquisador a dimensionar, articular e discutir as contradições internas presente no discurso, evidenciando as relações de apropriação e objetivação sobre o fenômeno estudado.

#### **5.5 Aspectos éticos**

De acordo com as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, a qual regulamenta a ética na pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, este projeto foi registrado na Plataforma Brasil e foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba. Foi elaborado um termo de responsabilidade do pesquisador e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi emitido em duas vias, ficando uma arquivada com o pesquisador responsável e a outra com as participantes da pesquisa. Após a aprovação pelo

comitê de ética, foi dado início a coleta de dados, para tanto todas as participantes foram esclarecidas sobre os objetivos da pesquisa e lhes foram garantido o anonimato e sigilo das informações, bem como sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem que isso implicasse qualquer tipo de prejuízo às mesmas.

## **5.6 Procedimento de coleta dos dados**

Após avaliação e aprovação do projeto pelo comitê de ética, teve início a fase de coleta dos dados. Foi feito novo contato com a instituição escolar, solicitando autorização para a coleta dos dados mediante apresentação da cópia do projeto para que todos conhecessem os objetivos e a metodologia da pesquisa. A aplicação dos instrumentos ocorreu individualmente e foi realizada em dois momentos: 1) aplicação do questionário sócio-cultural e de perfil profissional e em seguida; 2) a realização da entrevista.

As entrevistas foram realizadas em local reservado, na instituição pesquisada, tendo o consentimento e aceitação para gravação das mesmas. Para a efetuação da pesquisa foram necessários três encontros na escola de acordo com a disponibilidade das participantes e conscientização quanto aos objetivos da pesquisa. As entrevistas duraram em média 25 minutos.

A cada participante apresentou-se o TCLE (conforme modelo exposto no anexo D), atendendo à resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e lhes foi garantido o anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

## **5.7 Procedimento de análise dos dados**

Os dados advindos da entrevista semiestruturada foram transcritos na íntegra e submetidos à técnica de Análise de Conteúdo Temática (ACT) conforme a perspectiva de Bardin (2012). Trata-se de uma técnica desenvolvida com base na necessidade de ultrapassar os aspectos superficiais e atribuir rigor à análise de informações qualitativas. Como coloca Bardin (2012):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que buscam obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam

a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2012, p.23/24)

A análise de conteúdo seguiu algumas etapas operacionais básicas: 1) pré-análise (escolha do material a ser organizado); 2) exploração do material (operação de codificação); 3) tratamento de resultados obtidos e interpretados.

Na etapa da pré-análise realizou-se a leitura flutuante das transcrições, incorporando o material e averiguando a dinâmica entre objetivos e as teorias relacionadas ao tema, aumentando a afinidade à técnica. Após esta operação, passou-se a constituição do *corpus* e organização do material coletado a partir das normas de validade: exaustividade (contemplar os aspectos levantados na pesquisa), representatividade (características do universo da pesquisa); homogeneidade (critérios precisos para temas, técnicas e interlocutores); pertinência (adequação ao objetivo do trabalho).

Em seguida, procedeu-se com a exploração do material, seccionando as unidades de análise estabelecidas na primeira etapa. Posteriormente, as categorias e subcategorias foram elaboradas a partir do agrupamento das unidades de análise, seguindo o critério de constar em apenas uma subcategoria, não podendo pertencer uma unidade de análise a duas subcategorias.

É necessário mencionar que o estabelecimento das categorias e subcategorias tem por definição o modelo aberto, nesse sentido, não foram estabelecidas *a priori*. Após a coleta e análise dos dados, foram retomados os objetivos e o referencial que fundamentaram a pesquisa, seguindo as orientações de Bardin quando ela coloca que “feita a descrição dos dados, o pesquisador deve tentar compreender e explicar as relações existentes entre o material empírico, a literatura científica, o objeto de pesquisa e os resultados obtidos a partir dessas relações” (BARDIN, 2007, p. 202).

Por categorização entende-se o processo de eleger categorias decorrentes do agrupamento das temáticas levantadas nas entrevistas e da orientação teórica que embasa o pesquisador. A categorização tem por finalidade identificar os demais discursos acerca de um tema metodologicamente estudado. Ao tratar da categorização Bardin (2007) assim a define: “essas categorias indicam a significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (BARDIN, 2007, p.184).

A técnica de ACT possuiu validação interna e externa. A validação interna encontra-se nas características de exaustividade ao investigar as unidades temáticas e na exclusividade das unidades às subcategorias. Quanto à validação externa, tem-se a eleição de juízes para averiguar as categorias e subcategorias alcançadas.

Outro fator importante na escolha da ACT bardiniana é a proximidade metodológica com Vigotski (2009) ao analisar seu objeto de estudo, os procedimentos estabelecidos por esses dois autores apresentam alguma similaridade, principalmente ao discutir as unidades de análise. O estabelecimento das unidades de análise é um método que identifica o objeto de estudo da pesquisa, sem que haja detrimento das propriedades e características do fenômeno em questão, assim como do seu contexto, pois as contradições e a dinâmica em que se insere o objeto são imprescindíveis na compreensão de sua forma de manifestação. Essa proximidade entre a técnica utilizada e o referencial teórico facilitou o trabalho com a ACT.

Com relação aos dados do questionário sócio-cultural e de perfil profissional, foram feitos cálculos de frequência simples e os resultados obtidos foram discutidos à luz de pesquisas sobre o perfil do professor brasileiro, comparando a realidade da localidade com algumas características nacionais da categoria em questão.

A fase de elaboração metodológica e escolha dos instrumentos foi um momento delicado e muitas vezes repensado, tendo em vista que são esses instrumentos e as orientações metodológicas que proporcionaram o recorte científico necessário a investigação do objetivo da pesquisa. Terminada a apresentação da metodologia deste trabalho será iniciada a parte de descrição dos resultados.

## **6 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS**

Este tópico ilustra os resultados obtidos a partir dos instrumentos utilizados na pesquisa: 1) o questionário sócio-cultural e de perfil profissional e 2) a entrevista semiestruturada. Os resultados do questionário são colocados em três momentos: os aspectos sócio-demográficos, a formação docente e o perfil profissional do professor. No tópico dedicado aos resultados da entrevista semiestruturada foram elencadas as categorias e subcategorias que constituem a classe temática “Apropriação da Psicologia Histórico-Cultural”, cabendo apenas no tópico de Discussão dos Resultados a apresentação das unidades de análise, ou seja, os relatos dos professores que foram sistematicamente e exaustivamente analisados.

Deste modo, os resultados advindos dos diferentes instrumentos permitiram proporcionar informações relevantes sobre o tema pesquisado. Os questionários permitiram conhecer as características do perfil profissional das participantes (aspectos sócio-demográficos e formação acadêmica) e os aspectos do espaço de atuação (ingresso na escola, número de aluno, carga horária e disciplinas ensinadas).

As entrevistas, por sua vez, permitiram verificar a apropriação realizada pelas professoras sobre as concepções, os conceitos e métodos da Psicologia Histórico-Cultural durante a graduação e na formação continuada. Forneceram também informações sobre as disciplinas cursadas; as teorias e métodos da psicologia que foram ensinadas durante a formação acadêmica; o referencial teórico trabalhado; as teorias que embasam a prática e quais as possibilidades de intervenção pedagógica a partir dos conteúdos vistos nas disciplinas de psicologia, aprofundando na reflexão das concepções acerca da Teoria Histórico-Cultural.

### **6.1 Resultados do questionário sócio-cultural e do perfil profissional**

Conforme já mencionado na seção referente ao método, utilizou-se este instrumento com a finalidade de identificar o perfil sócio-cultural dos participantes, conhecer aspectos relativos à sua formação acadêmica e delimitar o espaço e o tempo de atuação profissional. Tais dados possibilitaram relevantes informações no tocante ao quadro de docentes que compõe a pesquisa, elencando dados passíveis

de comparação com pesquisas nacionais que tratam do tema do perfil do educador brasileiro. Este ponto da pesquisa se ancora na intenção de identificar se as participantes da pesquisa estão em consonância com os resultados das pesquisas nacionais.

### 6.1.1 Resultados dos Aspectos sócio-demográficos

No que se refere às características sócio-demográficas das participantes (N = 5), pode-se observar na tabela 1 que em relação a variável sexo, há a predominância do sexo feminino; a idade variou entre 27 e 36 anos ( $M = 30,4$  anos;  $dp = 3,4$ ); em relação ao estado civil, duas das professoras são casadas e três são solteiras; no que diz respeito à cidade onde moram, três são residentes da cidade de Remígio, uma da cidade de Lagoa Seca e uma da cidade de Campina Grande.

Tabela 1 – Aspectos sócio-demográficos

P	Sexo	Idade (anos)	Estado civil	Cidade em que mora
1	Feminino	27	Solteira	Remígio
2	Feminino	32	Casada	Remígio
3	Feminino	27	Solteira	Remígio
4	Feminino	36	Casada	Lagoa Seca
5	Feminino	30	Solteira	Campina Grande

### 6.1.2 Resultados da Formação docente

De acordo com a tabela 2, são estruturados os dados relativos à origem da formação em pedagogia, identificando a Instituição de Ensino Superior (IES), o ano que concluiu o curso e o tempo de duração da formação, no caso de quem fez pós-graduação, em qual curso e instituição. Nessa etapa foi delineado o percurso acadêmica de cada uma das educadoras, possibilitando comparar a formação docente das participantes em relação aos dados do quadro nacional de docentes, como foi exposto anteriormente.

Ainda conforme a tabela 2, é possível observar que 4(quatro) professoras concluíram o curso em instituições privadas (Centro de Ensino, Pesquisa e Inovação

= 1; Faculdade Evangélica Cristo Rei = 1; Universidade do Vale do Acaraú = 2) e com um tempo de conclusão que variou entre 3 e 4 anos, sendo que apenas uma das professoras graduou-se por uma instituição pública com tempo de 5 anos de curso. Exceto uma, todas as demais professoras possuem pós-graduação, com formação em: Psicopedagogia (FURNE/ UNIPÊ = 1; FIP = 1; não informou a instituição = 1); e Educação Inclusiva (CINTEP = 1).

É importante ressaltar que uma das professoras ainda está em processo de conclusão do curso, apesar de já estar atuando como docente da escola pesquisada.

Tabela 2 – Formação docente

P	Graduação (Instituição)	Ano de Conclusão	Tempo de Conclusão da Graduação (anos)	Pós-Graduação (Curso)
1	FECR	2013	4	Esp. Psicopedagogia (não informou)
2	CENPI	2014	3,5	Não
3	UVA	2010	3	Esp. Psicopedagogia (FIP)
4	UVA	2008	3	Esp. Educação Inclusiva (CINTEP)
5	UEPB	2010	5	Esp. Psicopedagogia (FURNE/ UNIPÊ)

Esp. = Especialista; FECR = Faculdade Evangélica Cristo Rei; UVA = Universidade Vale do Acaraú; UEPB = Universidade Estadual da Paraíba; CENPI = Centro de Ensino, Pesquisa e Inovação.

### 6.1.3 Resultado do Perfil profissional

Nos resultados relativos ao perfil profissional das professoras são esclarecidos os aspectos do vínculo institucional, da carga horária, número de alunos por turma, as disciplinas ministradas e a existência de vínculo com outra escola.

Tabela 3 – Perfil profissional

P	Ingresso na Instituição (anos)	Carga Horária (hora)	Número de Alunos	Disciplinas	Ensina em outra Escola
1	0,7	4	30	Multiseriado	Não
2	0,5	4,25	12	Multiseriado	Não
3	0,7	4	26	Multiseriado	Não
4	3	4	22	Multiseriado	Não
5	3	4	18	Multiseriado	Não

Ao ser investigado o tempo que as professoras lecionam na escola, observa-se que duas estão durante um período de três anos na instituição, enquanto as outras três ingressaram no ano de 2014.

Quanto ao número de alunos por turma, observa-se a presença de 12 a 30 alunos ( $M = 21,6$ ;  $dp = 6,25$ ). Em todas as turmas o ensino é multiseriado, o que significa dizer que as professoras são responsáveis por todas as disciplinas ensinadas.

## 6.2 Resultados das Entrevistas semiestruturadas

Seguindo os critérios da Análise de Conteúdo Bardin (2012), foram selecionadas as unidades de análise, agrupando-as pela afinidade das temáticas, em conjuntos que constituíram as categorias de análise. Portanto, emergiram duas categorias: 1) Psicologia Educacional/ Escolar e 2) Psicologia Histórico-Cultural, conforme pode ser observado na tabela 4. A eleição destas categorias, como já referido, foi decorrente da reflexão do objetivo da pesquisa, do referencial teórico e das unidades de análise obtidas.

Tabela 4 – Apropriação da Teoria Histórico-Cultural

<b>1. Psicologia Educacional/ Escolar</b>	1. Disciplinas da graduação e pós-graduação
	2. Teorias
	3. Teóricos
	4. Conceitos da psicologia
	5. Afinidade teórica
	6. Embasamento teórica-prático
<b>2. Psicologia Histórico-Cultural (PCH)</b>	1. Teoria Histórico-Cultural
	2. Referências
	3. Função social da escola
	4. Atividade docente
	5. Contexto social e desenvolvimento

A categoria Psicologia Educacional/ Escolar, constituída por seis subcategorias, consiste na compreensão das professoras sobre o compromisso que a Psicologia tem com o fenômeno educativo, contemplando os conteúdos que dão suporte ao processo pedagógico, destacando as principais contribuições teóricas e metodológicas à atividade educativa. As subcategorias que estruturaram e deram corpo a esta primeira categoria agregam as disciplinas de psicologia ensinadas na

graduação e pós-graduação, as teorias, os teóricos, a literatura trabalhada pelo professor na formação acadêmica, a afinidade teórica e o embasamento que tais teorias promovem no trabalho pedagógico.

Na segunda categoria, intitulada Psicologia Histórico-Cultural, foi contemplado o foco principal da pesquisa, de investigar como foram apropriados os conhecimentos da PHC na formação docente. Para tanto, foram agrupadas as unidades de análise que destacassem as referências utilizadas, os teóricos trabalhados e os principais conceitos apresentados da PHC. Também é colocada a compreensão que as professoras têm por escola e sua função social e o sentido profissional da atividade docente. A construção das cinco subcategorias que constituem esta categoria emergiu principalmente da reflexão do referencial teórico (Saviani, 2012; Duarte, 1999, 2006, 2008, 2013; Martins, 2011, 2013).

Após apresentadas as descrições dos resultados advindos dos diferentes instrumentos empregados, realiza-se, no próximo tópico, a discussão destes à luz da Teoria Histórico-Cultural.

## 7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 7.1 Discussão dos resultados do questionário sócio-cultural e do perfil profissional

Foi possível verificar nos resultados do questionário sócio-cultural e de perfil profissional os aspectos gerais das características das participantes comparando com as pesquisas desenvolvidas a nível nacional, sendo possível situar na localidade pesquisada os pontos em que convergem ou não em relação ao perfil do educador brasileiro.

Segundo os dados do Inep (Inep, 2009), “o perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando à medida que se caminha da educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional.” (Inep, 2009, p.21), o que corrobora com a predominância de docentes do sexo feminino na pesquisa, lembrando que toda a amostra é do sexo feminino, tendo em vista que a escola pesquisada tem turmas que vão do ensino infantil ao ensino fundamental I. Ainda na questão da predominância do sexo feminino, dados mais recentes (TALIS, 2013) mostram que no Brasil 71% dos docentes são do sexo feminino, estando acima da média mundial que é de 68%.

No que se refere à média de idade ( $M = 30,4$  anos) do corpo docente observa-se que está abaixo da média nacional ao comparar-se com os dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado em 2007, cuja “média de idade dos professores da educação básica é de 38 anos” (INEP, 2009, p.23). Verifica-se, portanto, que o quadro de docentes da escola pesquisada é jovem, principalmente se for relacionado com a variável “Ano de conclusão de curso”, pois conforme os dados da tabela 2, constatou-se que a docente que está formada a mais tempo concluiu o seu curso em 2008, diferentemente da média nacional que acusa como sendo de 14 anos o tempo médio do professor brasileiro no magistério (TALIS, 2013).

Com relação aos dados do Talis (2013) sobre a porcentagem de docentes sem formação superior (25% na educação fundamental I), a escola pesquisada, embora apresente um quadro docente composto por apenas cinco professoras,

expressa um dado significativo e positivo, tendo em vista que apenas uma das professoras está em processo de conclusão de curso, enquanto que o resto da amostra possui pós-graduação.

Segundo a tabela 2, a média de alunos por turma ( $M = 22$ ) está abaixo das estatísticas que é de 31 alunos por turma (TALIS, 2013). Quanto à carga horária, segundo Gatti e Barreto (2009), a jornada de trabalho dos professores brasileiros é de 30 (trinta) horas por semana (GATTI, BARRETO, 2009, p. 31) enquanto que na escola em questão, a jornada de trabalho não superou às 25 horas semanais. Na pesquisa os sujeitos apontaram que não ensinam em outras escolas, estando inclusos nos percentual de docentes que atuam em uma única escola (80,9%).

## 7.2 Discussão dos resultados da Entrevista semiestruturada

As categorias e subcategorias desta pesquisa emergiram a partir da Análise de Conteúdo temática (ACT). Assim sendo, este tópico tem por finalidade discutir os resultados das entrevistas, a partir de articulações com a literatura científica, bem como apresentar as unidades de análise que consistem em recortes dos relatos das docentes entrevistadas.

### 7.2.1 Categoria Psicologia Educacional/ Escolar

Conforme já explicitado na seção anterior (tabela 4), esta categoria foi formada por seis subcategorias. Em relação à subcategoria 1, que se refere *as disciplinas de psicologia que foram ministradas durante o período de graduação e pós-graduação*, foram indicadas as seguinte disciplinas voltadas aos conteúdos da psicologia: Psicologia da Educação e Fundamentos da Psicologia (P.1); Psicologia da Educação (P.2); Psicologia do conhecimento (P.4); e Psicologia Educacional I e II (P.5). Uma das entrevistadas não se lembrou de nenhuma das disciplinas que ensinassem os conteúdos de psicologia. Adentrando no discurso das educadoras foram mencionados como assuntos pertencentes às disciplinas:

[...] as doenças da criança, sobre que eles têm autismo, as dificuldades que eles têm em aprender, também... as inteligências, né?! [...] a gente entender melhor a diagnosticar cada aluno da gente para a gente poder ajudar ele, identificar as doenças que eles têm [...] (P.2).

[...] [Psicologia Educacional I] foi justamente a base de como os psicólogos que deram o curso na área da educação, foi mais a parte teórica volta a psicologia dentro da educação, como a psicologia entrou dentro da educação, na área pedagógica, né, sempre unida psicologia e pedagogia, mais como elas se colocavam diariamente na sala de aula, então... e principalmente os principais teóricos que falavam dessa interação. [...] Na 'dois' a gente já viu a parte das deficiências, foram exploradas mais a parte das deficiências, como trabalhar com a criança que apresentasse algum tipo de deficiência [...] (P.5).

Como é possível observar, ao ilustrarem os assuntos tratados nas disciplinas, as duas declarações posicionam com veemência a abordagem de conteúdos que tangenciam as psicopatologias e os psicodiagnósticos, encerrando a psicologia no exercício reducionista e negativo de debruçar-se apenas sobre os aspectos patológicos da condição do aluno. Não é possível identificar qual a relevância que as disciplinas colocam sobre os conteúdos de psicologia que possam dar suporte aos professores na atividade pedagógica.

Rasia (2009), ao pesquisar sobre a formação em Pedagogia na Paraíba evidenciou como principais disciplinas relatadas pelos participantes do seu estudo: a Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, a Psicologia da Aprendizagem e a Psicologia da Educação (p.139-140). Contudo, ao fazer sua análise crítica dos cursos de licenciatura de Pedagogia na Paraíba, Rasia verificou a apropriação do corpo docente dos cursos de pedagogia das universidades públicas da Paraíba no tangente a obra de Vigotski, sua investigação procedeu a partir da análise das ementas das disciplinas de psicologia e de análises de entrevistas realizadas com os professores universitários. Em sua pesquisa não foi mencionada a existência de conteúdos referentes às psicopatologias, seja na análise das ementas ou no discurso dos professores, diferentemente do que foi enfatizado pelas entrevistadas deste estudo.

A oposição constatada entre os discursos apresentados nas unidades de análise desta pesquisa e a referência destacada (RASIA, 2009) pode ser proveniente da variável relativa à natureza da instituição responsável pela formação em licenciatura, uma vez que aquela realizou suas pesquisas em Instituições de Ensino Superior públicas, já nesta pesquisa (ver tabela 2), em sua maioria, a formação das professoras ocorreu em instituições particulares.

Ainda em relação às disciplinas, esta subcategoria também agrega as disciplinas estudadas na pós-graduação. As participantes relataram como disciplinas: Fundamentos da Psicologia (P.1) e Psicologia e Educação (P.5). As demais

entrevistadas não trouxeram esta informação por diferentes razões, dentre elas: ainda está na graduação (P.2), não está lembrada (P.3) e houve também a informação de que não teve nenhuma disciplina, uma vez que a formação era em Educação e Inclusão (P.4). Esta última declaração chamou a atenção pelo fato da argumentação de que a Psicologia seria desnecessária na Educação Inclusiva. Porém, a importância que a Psicologia delega à Educação Inclusiva é tão significativa que existe um trabalho do Conselho Federal de Psicologia denominado por “Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia” (ANACHE, SILVA, 2009).

Ao se aprofundar no discurso das entrevistadas para verificar os conteúdos ministrados, elas foram indagadas acerca *das teorias* (subcategoria 2) e *dos teóricos estudados* (subcategoria 3) nas disciplinas de psicologia. Conforme as respostas, obtiveram-se: “teorias do desenvolvimento (faixas etárias)” (P.1); “Teorias de Vigotski e Piaget” (P.4); e “teoria behaviorista, teoria de Piaget, teoria da Gestalt, teoria de Vigotski e Teoria das inteligências múltiplas” (P.5). Duas das entrevistadas relataram não se lembrarem das teorias.

Dentre os teóricos citados na subcategoria 3 tem-se: “Freud, Piaget, Vigotski e Paulo Freire” (P.1); “Vigotski e Piaget” (P.2); “Vigotski, Piaget, Wallon e Aristóteles” (P.3); “Vigotski e Piaget” (P.4); e “Wundt, Skinner, Piaget, Vigotski e Wallon” (P.5).

Verifica-se, a partir das referências subcategorias (2 e 3), que as participantes não fazem diferença entre teorias e teóricos, ou seja, quando questionadas sobre as teorias, elas também respondem com os nomes de teóricos, exceto quando citaram o Behaviorismo, a teoria da Gestalt e a Teoria das Inteligências Múltiplas, o que sinaliza uma compreensão fragmentada e desarticulada das correntes da psicologia frente às formas que elas compreendem o fenômeno pedagógico.

Eu não lembro o nome da teoria, mas eu lembro que têm as teorias que são do desenvolvimento. Questão da criança, a forma como a criança vai... a gente vai de uma... de zero a um ano, de um a dois, de três a... Também as teorias de escrita, a garatuja... *É que eu não sou de decorar não, só o que eu me lembro.* Mas assim, leitura, desenvolvimento, comportamento, como eles se comportam, quando crianças até a faixa etária... a faixa etária... De teorias... teve com relação também a comportamento; como ele se comporta na presença da família. (P.3)

A teoria de Vigotski trabalha com a teoria que a criança, ela nasce é... *é por fases, né.* Que ela se desenvolve de acordo com as fases que ela... *é, vai passando.* Já a teoria de Piaget traz... *é, fala muito da... a teoria fala muito da... do interagir, a criança interage com o meio, que a criança aprende interagindo com o meio em que vive.* (P.4)

A segunda unidade de análise acima mostra a dificuldade que a participante (P.4) tem ao falar sobre as teorias e teóricos. Neste discurso é perceptível a confusão feita ao definir a teoria de Vigotski, principalmente porque Vigotski não fala em fases em sua obra, mas em Zonas de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

Vigotski, em seu trabalho intitulado “O significado da crise na psicologia: investigação metodológica” (2004, p. 203-417) problematiza a postura a-crítica das teorias psicológicas, configurando a psicologia como um corpo de teorias e métodos frágeis ao entendimento do psiquismo humano. Rasia (2009) denuncia a visão fragmentada dos alunos que ingressam na pós-graduação.

A quarta subcategoria, elencou os *conceitos da psicologia* que são importantes à interveniência da atividade educativa. Sendo que ao utilizar a palavra conceito, esta é entendida à luz da teoria de Vigotski, formulação contida na discussão sobre os conceitos espontâneos e científicos (VIGOTSKI, 2009)

O conceito espontâneo, que passou de baixo para cima por uma longa história em seu desenvolvimento, abriu caminho para que o conceito científico continuasse a crescer de cima para baixo, uma vez que criou uma série de estruturas indispensáveis ao surgimento de propriedades inferiores e elementares do conceito. De igual maneira, o conceito científico, que percorreu certo trecho de seu caminho de cima para baixo, abriu caminho para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, preparando de antemão uma série de formações estruturais indispensáveis à apreensão das propriedades superiores do conceito. Os conceitos científicos crescem de cima para baixo através dos espontâneos. Estes abrem caminho para cima através dos científicos. (VIGOTSKI, 2009, p. 349-350)

Segundo Vigotski, a formulação dos conceitos científicos deve partir da abstração da realidade para a formação dos conceitos, deste modo os conceitos espontâneos adquirem uma estrutura que embasa os conceitos científicos. Logo, entender os conceitos psicológicos que teorizam o fenômeno educativo é discutir como o conhecimento científico se apropriou da realidade circundante construindo suas estruturas de sustentação.

Dentro dos discursos coletados tem-se como conceitos: “Imitação de comportamentos de gênero” (P.1); “Comportamentos das crianças, alunos; do ensinar, como ensinar” (P.3); “A criança se desenvolve por fases e a criança aprende interagindo com o meio” (P.4); e “A construção social e zona de desenvolvimento potencial (ZDP) de Vigotski” (P.5). Pode ser observado que os conceitos formulados nos discursos são vazios de significações, pois foi solicitado às

professoras que delineassem e discorressem mais sobre o que estavam se referindo, pedindo que articulassem com as teorias (subcategoria 2) e teóricos (subcategoria 3) elencados, no entanto as respostas não foram positivas e consistentes, a título de exemplificação: “Tem muita coisa a gente num... eu num ‘tou’ lembrando agora.” (P.2).

Como escopo da subcategoria 5 foram apresentadas as informações referentes à *afinidade teórica* das entrevistadas com relação aos conteúdos apropriados nas disciplinas de psicologia: Teoria da escrita e teoria do comportamento (P.1); Não identifica nenhuma teoria (P.2); Teoria de Piaget e Vigotski (P.3); “A de Piaget e suas fases e da interação; e a interação de Vigotski” (P.4); “[...] mesmo assim a que eu ainda me identifico mais é com a de Vigotski, sociointeracionista, e a construção social do sujeito a partir seu ponto histórico-cultural.” (P.5).

Por último, a subcategoria de *embasamento teórico-prático* (6) revela a ênfase dada ao método psicológico na prática docente:

[...] Porque quando a gente se depara, na sala de aula, com essas situações é mais difícil poder, assim a gente identificar e conseguir dar mais um aparato para os alunos, porque é mais difícil, né. Porque sempre eles dizem assim, na teoria é bom demais, agora quando você vai botar em prática já é outra coisa, né. (P.2)

Eu acredito que a de Piaget, que eu acho assim que a criança, ela já chega trazendo alguma coisa, ela não veio sem nenhuma contruib... ela num... vem com uma contribuição de casa, já traz alguma coisa para a sala de aula. E de acordo com o meio em que vive, com que é ensinado com... com o meio social é... para tudo eu acho que ela interage e também aprende. [...] É essa interação entre eles que eu acho que eu percebo mais a teoria de Vigotski. (P.4)

No discurso de P.4 é perceptível a confusão ao relatar sobre algo íntimo ao professor: o espaço de sala de aula e sua atuação pedagógica. Na unidade de análise que registra a compreensão que P.2 traz sobre o embasamento teórico que a psicologia proporciona a sua prática educativa, é destacada a inconsistência existente entre teoria e metodologia. No entanto, este posicionamento não foi aprofundado pela docente que, além disso, entra em contradição com o material apresentado em outras unidades de análise por ela relatada, demonstrando pouco conhecimento das contribuições da psicologia à educação.

A seguir são apresentadas e discutidas as subcategorias que constituem a categoria “Psicologia Histórico-Cultural”.

### 7.2.2 Categoria Psicologia Histórico-Cultural

Na Categoria *Psicologia Histórico-Cultural* foram aprofundadas as reflexões na temática da PHC, focando o conhecimento apresentado sobre a Escola de Vigotski.

A análise dessa categoria possibilitou verificar o nível de apropriação que as docentes apresentaram sobre a PHC. Em relação a esta categoria emergiram as seguinte subcategorias: *Teoria Histórico-Cultral* (1); *Referências* (2); *Função social da escola* (3); *Atividade docente* (4); *Contexto social e desenvolvimento* (5).

Dessa maneira, a primeira subcategoria, *Teoria Histórico-Cultural*, consiste nas concepções que as entrevistadas possuem sobre a Escola de Vigotski, apresentando definições do que seja a teoria ou como compreendem a importância de Vigotski para o surgimento da PHC. Dentre as entrevistas, 3 (três) não souberam definir a PHC, alegando não lembrarem do que se tratava. Foi então necessário o esforço do entrevistador em resgatar questões abordadas nas perguntas anteriores da pesquisa. No entanto, mesmo com essa reflexão não se observou avanços significativos nos discursos:

[...] Que ele [a criança] vai começar a repetir o que você fala depois ele vai começar a falar-falar (inaldível) desenvolvendo, de forma que ele é como um papagaio ele só vai repetir o que a gente fala, aí depois ele vai desenvolvendo a fala conforme ele vai escutando. (P.1)

[...] é o percussor [...] A questão do indivíduo se ver dentro daquele contexto, então, que é muito presente em Vigotski, o indivíduo se vê naquele contexto e trabalhar naquele contexto que ele está vivendo e dali ter subsídios para crescer, então a construção dele vai justamente partir daí, o ponto de partida. Mas não para ficar fixo aí, mas sim para crescer daquele ponto onde chegaram, os caminhos que vai seguir. (P.5)

As outras unidades de análise apontam uma definição insuficiente sobre a figura de Vigotski e suas elaborações teóricas centrais. Apenas em P.5, é perceptível o direcionamento de seu pensamento, quanto da importância de Vigotski e seus conceitos, mesmo que expostos em termos simplistas, não esconde que ao utilizar termos como “trabalho”, “contexto”, ao esclarecer que o sujeito não fica “fixo aí”, a educadora defende uma perspectiva de sujeito que parte da relação social e

do trabalho, buscando o desenvolvimento do sujeito “para crescer daquele ponto que chegaram”. Em contraposição a articulação teórica de P.1 sobre o seu conhecimento acerca PHC ou Escola de Vigotski, esta agrega posicionamentos mecanicistas (“começa a falar-falar [...] de forma que ele é como um papagaio”), destituindo a capacidade de significação e elaboração de sentido do sujeito.

Diante da dificuldade em definir a PHC do ponto de vista teórico, foram verificados na subcategoria *Referências* (2) quais os textos estudados pelas docentes, na época da graduação e pós-graduação, para discutir Vigotski:

[...] Nós trabalhamos com livros de Vigotski. Foi a base do... da gente foi a “A formação social da mente”, no próprio curso de graduação e “Pensamento e linguagem”. Foram os dois base da graduação. Tanto na pós-graduação também. Na pós-graduação a gente enfatizou mais “A formação social da mente” e na graduação os dois base foram eles: “Pensamento e linguagem” e “A formação social da mente” (P.5).

A exceção desse discurso, as demais educadoras não conseguiram rememorar os textos de Vigotski trabalhados na formação acadêmica, apesar de alegarem já terem trabalhado com os mesmos. Frente a esta condição, a análise desta subcategoria restringiu-se a única unidade de análise que apresentou o referencial trabalhado no meio acadêmico. Portanto, baseado nas discussões feitas no referencial teórico desta pesquisa, reitera-se que a exploração da PHC a partir das obras “A formação social da mente” e “Pensamento e Linguagem” incorre em leituras equivocadas, principalmente quando não foram problematizados os conteúdos desses textos. Nesse sentido, observa-se que as apropriações da teoria vigotskiana partiram de traduções desqualificadas, segundo N. Duarte (2006).

No intuito de aprofundar a definição do conceito de escola e da sua importância institucional na perspectiva apresentada pelas educadoras, obteve-se a subcategoria *Função social da escola* (3). Dentre as unidades de análise que compõem esta subcategoria estão:

Então, aqui essa escola, ela tem que ter um papel, assim, muito centrado, principalmente no companheirismo, na união, na amizade, coisa que aqui eles não tem (P.1)

[...] um papel assim, de poder ajudar a criança, né?! Tanto na vida escolar, como também fora da escola. Identificar os problemas que a criança está tendo e pedir ajuda ao psicólogo para tentar ajudar [...] (P.2)

[...] demonstrar o conhecimento, o aprendizado, o comportamento [...] (P.3)

[...]Mas eu acho que a escola hoje não se resume ao ler e ao escrever, é mais um conjunto de pontos que nos joga bem mais longe que isso, por

conta que nós professores trabalhamos a questão da educação doméstica que está se perdendo, então a escola ela deixou de, de... [...] A questão do educar, dos valores que a gente quer repassar para as crianças, eu acho que ultrapassa a leitura e a escrita, que eu acho que deveria ser a função ser a função social da escola. (P.4)

[...] eu acredito que a função social da escola é construir meios para o crescimento do aluno, então infelizmente foi dada a escola a responsabilidade de educar puramente educar. A escola, hoje em dia, ela recebe a criança tem que ter a obrigação de ensinar boas maneiras inserir ela no mundo letrado, incluir ela nas ações sociais que a escola propõe. Mesmo assim, com todas essas responsabilidades eu acredito que a função social da escola é dar subsídios para a criança crescer socialmente. (P.5)

Nas falas acima, destaca-se uma perspectiva de educação assistencialista e compensatória, contudo tais práticas agregam outras posturas que necessitam serem problematizadas, como foi deslindado por Kuhlmann Júnior (2000) ao afirmar que a “educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (2000, p.8). Segundo Rasia (2009), esses discursos são reiterados no contexto escolar:

[...] para corrigir estes problemas, os alunos necessitavam ser assistidos pelo programa de “educação compensatória”, assistencialista, que, através da educação, auxiliariam a superação dos fatores sociais, favorecendo a recuperação e o surgimento de indivíduos bem sucedidos. Embora reforçasse a manutenção da ideologia dominante, os programas de educação compensatória e os projetos remediativos, com enfoque clínico. (RASIA, 2009, p.98)

A subcategoria 4 consiste nas unidades de registro que discutem a *Atividade docente*. A decisão por agrupar esta subcategoria, assim como as duas próximas foi baseada na elaboração teórica de alguns autores que serviram de referência a esta pesquisa (DUARTE, 2006,2008,2013; SAVIANE, 2008; SAVIANI, DUARTE, 2012). Dessa maneira, foram agrupadas nesta subcategoria as declarações acerca da atividade do professor, suas capacidades e responsabilidades perante os alunos, tendo em vista suas necessidades:

Formar pessoas, pessoas pensantes capazes de se tornar alguém na vida. (P.1)

[...] não é só apenas de ensinar o conteúdo. É simplesmente saber o que o aluno está passando, é os conhecimentos que eles trazem para a escola para a gente valorizar isso e a cultura deles também. (P.2)

Além de transmitir o conhecimento, transmitir um pouco do que eu sei do educar, do ler, do escrever [...] (P.3)

repassar valores, o conhecimento que contribua para sua vida desde já. Como eu trabalho com a educação infantil, eu vejo assim que desde agora a criança tenha esse conhecimento de valores, do conhecimento que leve a ser um cidadão melhor. [...] (P.4)

“[...] um ser mediador, eu acho que a função do professor hoje é mediar o conhecimento através de trocas de experiências, através de erros, muitas vezes nós erramos com o nosso aluno por querer impor determinadas situações quando o aluno não está preparado, então quando a gente erra a gente percebe como é importante rever os nossos conceitos, como é importante a gente ver até que ponto a nossa proposta está servindo para aquele aluno [...] (P.5)

Estar preocupado com a vida do aluno não dá garantias para que este possa se libertar das amarras sociais. O processo de humanização que o professor promove é o que possibilita o desenvolvimento do aluno, então, mesmo que o professor se inquiete com o que o aluno vivencia, se ele não entende sua função de mediador entre o aluno e sociedade, no processo pedagógico de sintetizar a cultura humana para ensiná-lo, por maior que seja a comisseração pelo aluno, nada poderá fazer por ele. A atividade do professor deve promover a problematização e superação da realidade, atingindo as necessidades e interesses sociais, evitando, dessa maneira, o modelo de educação compensatória e assistencialista.

Por fim, na subcategoria *Aprendizagem e desenvolvimento* (5), última subcategoria que contempla a categoria “Psicologia Histórico-Cultural” tem por finalidade compreender como as docentes percebem a importância do processo educativo no desenvolvimento da criança:

[...] [a aprendizagem] vai depender de cada aluno. É o interesse também deles, porque tem uns que só vem simplesmente para perturbar, não presta atenção em nada. Aí uma criança dessa nunca vai aprender. (P.2)

[...] acho que os métodos ainda usados por alguns professores, ou talvez por muitos professores ainda... não seja ainda de uma forma que contribua para o desenvolvimento do aluno, porém eu não trabalho dessa maneira, eu acho que eu tenho que acrescentar ao meu aluno um desenvolvimento que passa, que passa... que ele perceba desde já a sua importância no mundo e para que serve todo aquele conhecimento que é repassado para ele. (P.4)

As unidades de análise selecionadas demonstram a disparidade dos discursos, uma vez que nesta última declaração é verificada a importância delegada à educação, à transmissão do conhecimento, construindo uma atividade pedagógica que se apropria das necessidades do contexto e repensa as suas práticas, promovendo o desenvolvimento da conscientização do aluno (“que ele perceba desde já a sua importância no mundo e para que serve todo aquele conhecimento que é repassado para ele”, P.4), ou seja, projetando uma atividade educativa que promova a humanização do sujeito, tornando consciente a este o mundo (externo) e a personalidade (interno). Em contraposição, na declaração de P.2 o meio é

determinista e não pode ser mudado pela ação dos professores, ou como apresenta outra docente “um pouco lento, diante da escola não pelo nível da escola em si, mas pelo alunado, é pouco... deixa um pouco a desejar. Embora usando várias estratégias, vários conhecimentos... deixa um pouco a desejar [...]” (P.3).

Por fim, essa última subcategoria oferece subsídios para clarear as incongruências no discurso das docentes ao conceberem suas reflexões sobre a PHC, principalmente das que pontuaram como marco teórico para sua atuação a teoria de Vigotski. Foge a perspectiva ontológica do ser social (SAVIANI, DUARTE, 2012) conceber o homem enquanto um sujeito determinado pelo meio, pois este se constrói ao tempo em que atua como construtor da sociedade. É importante destacar que o desenvolvimento é potencializado pelo processo de aprendizagem, ou seja, em situação de estagnação do processo de ensino-aprendizagem cabe ao professor se indagar e problematizar o contexto que está imerso e principalmente as teorias e práticas que orientam sua atividade pedagógica.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo principal de averiguar a apropriação da Psicologia Histórico-Cultural realizada por professoras de uma escola do campo, pôde-se observar a partir dos resultados alcançados, que está ocorrendo de maneira fragmentada, a-crítica e a-histórica. O resultado da análise das categorias e subcategorias evidenciadas neste estudo revelou que as docentes apresentam um conhecimento que ainda precisa ser aprofundado por meio de uma formação contínua que permita o processo de construção e reflexão sobre os teóricos ou teorias da psicologia, pois se verificou em seus relatos que as mesmas chegaram a confundir apontamentos distintos.

Uma questão muito recorrente nesta pesquisa, que necessita ser enfatizada, é a dificuldade das docentes em lembrar-se dos conteúdos de psicologia. Por exemplo, uma das entrevistadas (P.3) alegou fazer muito tempo que vira as disciplinas, sendo que há apenas 4 anos que terminou o curso, tendo feito pós-graduação em psicopedagogia, e mesmo assim apresentou grande dificuldade em discutir os conteúdos da psicologia.

Por mais que a maior parte das professoras (4) tenha concluído a graduação em pedagogia e feito especializações que deveriam endossar a discussão do lugar da psicologia na compreensão do sujeito, com vista a potencializar o ato educativo, foi possível inferir que a concepção explicitada, através da categoria 1 deste estudo, acerca da importância da Psicologia Educacional/ Escolar na formação é insuficiente, uma vez que os discursos que as professoras apresentaram nas subcategorias 2, 3 e 4 da categoria 1 expressaram a dificuldade em assinalar os conteúdos que configuram as ciências psicológicas no meio educacional.

A partir dos resultados deste estudo alguns desdobramentos futuros podem ser sugeridos. De acordo com os dados revelados sobre a formação das professoras, considerando que neste estudo apenas uma delas se formou em instituição pública, sugere-se, como desdobramentos futuros, que outras pesquisas possam ser realizadas para aprofundar e discutir os limites e capacidades da formação de educadores em instituições privadas. Recomenda-se ainda um estudo comparativo sobre a apropriação da PHC entre professores cuja formação se deu em

universidades públicas e privadas, assim como a formação *lato sensu* que também deve ser refletida a partir de uma perspectiva crítica capaz de denunciar, como revela Moraes (2013, p.143), a postura que os cursos de especialização estão assumindo no Brasil.

Deste modo, repensar a formação docente exige um posicionamento ético, social e político que reflita as demandas da sociedade atual a partir de sua configuração histórica, assumindo um posicionamento crítico perante as pedagogias que busca a adaptação às competências do mercado. É necessária a busca por uma formação crítica que ponha em seus objetivos as demandas e necessidades da comunidade local, mas tendo em mente a história humana, conscientizando-se dos motivos que levaram a realidade social a constituir-se da forma que se encontra, podendo desenvolver instrumentos e meios de intervenção no contexto e na própria condição de sujeito.

Por beber da fonte da teoria marxista, a Psicologia Histórico-Cultural entende as manifestações humanas e suas elaborações como reprodução do modelo econômico vigente na sociedade, assim como as ideologias dominantes. Portanto, quando se remete ao estudo da Escola de Vigotski, em especial, é almejado engendrar uma discussão das elaborações teóricas e metodológicas da atividade pedagógica cujas bases filosóficas e éticas discutem a lógica da sociedade atual, buscando a promoção do desenvolvimento do sujeito pela aprendizagem, partindo do ser hominizado em direção ao ser humanizado. É necessário potencializar as docentes a buscarem o conhecimento dos Processos Psicológicos Superiores e suas possibilidades de desenvolvê-los no processo educativo.

Apenas na educação o homem é capaz de sintetizar a cultura humana e promovê-la para o aluno desenvolvendo suas potencialidades mais superiores. Destarte, não se verificou o reconhecimento da relação entre aprendizagem e desenvolvimento na realidade pesquisada, uma vez que os discursos das docentes parecem apontar para uma educação com tendência ao assistencialismo. Conforme destacado anteriormente, a proposta de educação que atenda a essas condições está cedendo às ideologias pós-modernas, as quais rotulam os sujeitos como incapazes em decorrência do trato social que pertencem.

Embora esta monografia não tenha tido a pretensão de generalizar seus resultados, reconhece-se que este estudo possui como limitação o tamanho da amostra (N = 5), uma vez que impede a representatividade dos dados, muito embora,

em relação ao local pesquisado, esta quantidade representou todo o quadro de professoras e, portanto, seus resultados são significativos para a comunidade escolar pesquisada.

Por fim, as discussões levantadas nesta pesquisa enfatizaram a importância da PHC na formação docente, esclarecendo a repercussão que o ensino promove no desenvolvimento do sujeito, sendo o professor o profissional encarregado pela função de educar. No entanto, como foi colocado no referencial, a alienação da função do educador atinge diretamente o desenvolvimento do sujeito, ou seja, na relação de ensino-aprendizagem promovido pelo professor ao aluno é reproduzido uma educação alienada e que vise as necessidades do mercado (MARTINS, 2011). Dessa forma, deve ser reiterado que a luta contra uma escola esvaziada e alienada só pode ser viável quando o principal mediador da relação, o professor, como bem coloca Vigotski está respaldado na história do Gênero Humano tendo capacidades de se posicionar criticamente e direcionando sua prática a promoção de uma educação que desenvolva os sujeitos e a sociedade.

Esta pesquisa não teve como pretensão encerrar a temática da apropriação da teoria vigotskiana por educadores, pelo contrário, ela trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório. É necessário o exercício de aprofundamento de tais questões, investigando-os de forma que proporcione reflexões mais abrangentes acerca do tema. Aprofundamentos estes que busquem outros instrumentos de pesquisa capazes de auxiliar na dissecação da realidade aparente em busca da revelação da realidade pensada.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. São Paulo: Edições 70, 2012.

CARRARA, K. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Educação inclusão: experiências profissionais em psicologia**. Brasília: 2009.

DUARTE, N. (Org.). **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 3. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Individualidade Para Si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica na formação do indivíduo. São Paulo: Autores Associados, 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOULART, Í. B. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos, aplicações à prática pedagógica**. 15. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, 2009.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Educação infantil e currículo**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2000.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MORAES, V. S. **A Pós-graduação lato sensu da UFPA no contexto da mercantilização da educação superior**. 2013. 206 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

RASIA, M.G R. **Psicologia histórico-cultural na formação docente: estudo sobre a apropriação da obra de Vigotski em cursos de licenciaturas do Estado da Paraíba**. 2009. 222 p. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

ROSA, J. L., **Psicologia e Educação**: o significado do aprender. 2. Ed. Rio Grande do Sul: EDIPUCPS, 2002.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. 1. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

TALIS. **Notas sobre o país**. Brasil, 2013. Disponível em: [www.oecd.org/edu/.../TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf](http://www.oecd.org/edu/.../TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf). Acesso em: 17. Nov. 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes 2004.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**, 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL E DO PERFIL PROFISSIONAL**

Data de aplicação: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

**DADOS PESSOAIS:**

## Aspectos sócio-demográficos:

1. Sexo:
2. Idade:
3. Estado civil:
4. Cidade que mora:

## Formação docente:

5. Por qual instituição é graduado (a):
6. Em quanto tempo concluiu o curso:
7. Ano de conclusão:
8. Possui alguma pós-graduação? Qual? Cursada em qual instituição?

## Perfil profissional:

9. Quanto tempo está na escola?
10. Quais os horários que ensina?
11. Quantos alunos você possui na instituição pesquisada?
12. Quais disciplinas ensina na escola?
13. Ensina em alguma outra escola?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quais disciplinas de Psicologia foram cursadas durante a graduação (e/ ou pós-graduação)?
2. Quais as teorias estudadas em tais disciplinas?
3. Quais teóricos já estudou, ouviu falar?
4. Qual teoria lhe chamou mais atenção? Quais os conceitos que acha mais importante? Por quê?
5. Quais as teorias que embasam sua prática no trabalho em sala de aula?
6. E a teoria Histórico-Cultural de Vigotski, você conhece? Houve algum texto específico da obra de Vigotski?
7. Qual o embasamento proporcionado por estes conceitos aplicáveis à sala de aula?
8. Como você definiria a função da escola?
9. Qual a importância da sua profissão?
10. Como você avalia o ensino?
11. Qual a importância dos conteúdos ensinados para o desenvolvimento do aluno?

**ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA****ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO ESTADO DA PARAÍBA.**

Eu, **Andréa Xavier Albuquerque de Souza**, professora regime T40 do departamento de psicologia da Universidade Estadual da Paraíba portadora do RG: 1916643 declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

**Campina Grande, 10/06/2014**

---

**Pesquisadora Responsável**  
**Orientadora**

---

**Orientando**

**ANEXO B – ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ DELFINO  
DE SOUTO**

**03.191.535/ 0001 – 85  
SÍTIO QUEIMADAS, S/N – REMÍGIO, PB**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO ESTADO DA PARAÍBA” desenvolvida pelo aluno Emanuell Kleberson Furtado de Lacerda do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da professora Andréa Xavier Albuquerque de Souza.

**CAMPINA GRANDE, 10/06/2014**

---

Adriana Maria dos Santos

**ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL  
EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

**Análise da apropriação da Teoria Histórico-Cultural por professores de uma escola do campo no estado da Paraíba.**

Eu, Andréa Xavier Albuquerque de Souza, Professor do Curso de Psicologia, da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do RG: 1916643 e CPF: 025476054-65 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

**Campina Grande**

**Junho/ 2014**

---

**Andréa Xavier Albuquerque de Souza**

**ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, \_\_\_\_\_, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **“ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO ESTADO DA PARAÍBA”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO ESTADO DA PARAÍBA** terá como objetivo geral **Apreender quais conceitos e métodos da Teoria Histórico-Cultural são apropriados pelos professores de uma escola do campo do estado da Paraíba/ PB.**

Ao voluntário só caberá a autorização para **o questionário e a entrevista** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 8825 - 3331 com Andréa Xavier Albuquerque de Souza.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

---

Assinatura do pesquisador responsável

---

Assinatura do Participante

## ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, \_\_\_\_\_, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **Análise da apropriação da Teoria Histórico-Cultural por professores de uma escola do campo no estado da Paraíba** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores **Emanuel Kleberson Furtado de Lacerda** a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa Andréa Xavier Albuquerque de Souza, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

\_\_\_\_\_, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

---

**Assinatura do participante da pesquisa**

---

**Assinatura e carimbo do pesquisador responsável**