



## Proposta curricular de Santa Catarina (PCSC): um ambiente de proliferação para a Teoria Sócio Histórico Cultural (TSHC)

*Curricular proposal of Santa Catarina (CPSC): a proliferating environment for the Socio-Cultural Cultural Theory (SCCT)*

*Proposition curriculaire de Santa Catarina (PCSC): un environnement de prolifération pour la Théorie Culturelle Socio-Historique (TCSH)*

Tiago Ravel Schroeder<sup>1</sup>  
Instituto Federal Catarinense

Tatiana Comiotto<sup>2</sup>  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Raysa Poll<sup>3</sup>  
Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina

**Resumo:** O presente estudo tem como questão de investigação: de que modo se manifesta a essência da Teoria Sócio Histórico Cultural (TSHC) na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC)? O objetivo é propor uma discussão teórica dos termos escola, aprendizagem, produção e reprodução do conhecimento, currículo e avaliação. A metodologia empregada foi a Análise Conceitual. Os termos do ambiente educativo foram selecionados por: estarem conceituados na PCSC e por possibilitarem práticas pedagógicas que envolvem a TSHC e por darem conta de diferentes dimensões do processo educativo. Os resultados evidenciaram coerência entre a PCSC e a TSHC. Com efeito, são apresentadas perspectivas de continuidade, como a manifestação dos elementos discutidos neste texto em planos de ensino e de aula.

**Palavras-chave:** Vygotsky. Ambiente educacional. Conceitos teóricos. Proposta Curricular de Santa Catarina. Teoria Sócio Histórico Cultural.

**Abstract:** The present study has a research question: How is the essence of the Socio-Historical and Cultural Theory (TSHC) manifested in the Curricular Proposal of Santa Catarina (PCSC)? The objective is to propose a theoretical discussion of terms, school, learning, knowledge production and reproduction, curriculum and evaluation. The methodology used was Conceptual Analysis. The terms of the educational environment were selected because: they are conceptualized in the PCSC and enable pedagogical practices involving TSHC and because they account for different dimensions of the educational process. The results showed consistency between PCSC and TSHC. Indeed, perspectives of continuity are presented, as the manifestation of the elements discussed in this text in teaching and lesson plans.

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc. *E-mail:* tiagoravel13@gmail.com. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1444387540472410>. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-4690-8431>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, professora na Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc. *E-mail:* comiotto.tatiana@gmail.com. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5818973000836459>. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-5868-794X>.

<sup>3</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc. *E-mail:* raysapoll@gmail.com. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0515626749674813>. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-9374-0427>.

**Keywords:** Vygotsky. Educational environment. Theoretical concepts. Curricular Proposal of Santa Catarina. Socio-Historical Cultural Theory.

**Résumé :** La présente étude a une question de recherche: Comment l'essence de la théorie socio-historique et culturelle (TSHC) se manifeste-t-elle dans la proposition curriculaire de Santa Catarina (PCSC)? L'objectif est de proposer une discussion théorique des termes, de l'école, de l'apprentissage, de la production et de la reproduction des connaissances, du curriculum et de l'évaluation. La méthodologie utilisée était l'analyse conceptuelle. Les termes de l'environnement éducatif ont été sélectionnés parce qu'ils sont conceptualisés dans le PCSC et permettent des pratiques pédagogiques impliquant les TSHC et parce qu'ils représentent différentes dimensions du processus éducatif. Les résultats ont montré une cohérence entre PCSC et TSHC. En effet, des perspectives de continuité sont présentées, comme la manifestation des éléments discutés dans ce texte dans les plans d'enseignement et de cours.

**Mots-clés:** Vygotsky. Environnement éducatif. Concepts théoriques. Proposition de programme de Santa Catarina. Théorie culturelle socio-historique.

---

**Recebido em:** 12 de maio de 2020

**Aceito em:** 06 de junho de 2020

---

## Introdução

Atualmente a rede estadual de Santa Catarina conta com uma proposta curricular sólida, constituída desde a década de 80. Silva e Davis (2004) ressaltam que nesse período, em 1984, houve a chegada do primeiro livro traduzido de Lev Vygotsky ao Brasil. A obra *Formação social da mente* trata, em alguns capítulos, do desenvolvimento de uma teoria de desenvolvimento mental, denominada Teoria Sócio Histórico Cultural (TSHC). Por terem sua difusão no mesmo espaço temporal no Brasil, a essência da teoria foi adaptada para alguns ambientes educacionais brasileiros, entre eles, possivelmente, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC).

Nesse sentido, pode-se delinear o seguinte problema: de que modo se manifesta a essência da TSHC na PCSC? Com objetivo de propor uma discussão teórica a respeito dos termos: escola, aprendizagem, produção e reprodução do conhecimento, currículo e avaliação; elementos esses que compõem a referida teoria e que estão presentes na elaboração da PCSC.

Estruturam-se, na sequência deste artigo, quatro seções que abrangem os termos citados, de forma a discutir e relacionar a TSHC e a PCSC. Na primeira, explicita-se o caminho metodológico deste estudo e as razões de sua utilização. A segunda, objetiva discutir os fundamentos históricos e filosóficos da TSHC, dentre esses, destaca-se para Vygotsky (2007): a base marxista e os impactos desta para a Revolução Russa de 1917. Nessa seção apresentam-se, ainda, adaptações que os conceitos de Vygotsky (2007)

incorporaram até chegar aos ambientes educativos. Na seção nomeada de PCSC: um processo coletivo, estão apresentados os aspectos concernentes à elaboração da proposta curricular até a sua versão atual, destacando-se a intensa colaboração de professores no texto final do documento e as escolhas democráticas que conduziram tal processo. Já noutra seção, os aspectos constantes nos documentos legais são evidenciados, manifestando práticas da articulação entre a base teórica e a base pedagógica nas instituições escolares, por meio de elementos pertinentes ao ambiente educativo balizado por um documento oficial, a PCSC.

Por fim, nas considerações finais, serão propostas algumas sugestões, considerando os benefícios da manifestação de tais elementos teóricos nos planos de ensino e de aula. Apresentam-se, ainda, algumas perspectivas de continuidade para este estudo.

### **Caminhos metodológicos deste estudo**

A comparação crítica apresentada nas seções seguintes deste artigo sobre alguns elementos foi realizada com intenção de elucidar o que serviu/serve de baliza para as definições dos elementos centrais no processo educativo. Diante dessa proposta delineou-se que os referidos elementos são escola, aprendizagem, produção e reprodução do conhecimento, currículo e avaliação. A escolha desses conceitos baseia-se na intenção de considerar três aspectos do processo educativo: o legislativo, o prático e o físico. Assim, para dar conta do aspecto legislativo, debruça-se sobre o conceito de currículo. Para alcançar a dimensão prática, busca-se aprofundar os conceitos de aprendizagem, de produção e de reprodução do conhecimento e de avaliação, e a fim de alcançar a dimensão física se discute o elemento escola.

Dessa forma, o presente artigo desenvolve uma análise conceitual dos referidos elementos na PCSC e nas obras dos adeptos da TSHC. Para Fernandes *et al.* (2011) essa técnica permite vários modelos, mas todos consistem em apresentar uma comparação de atributos teóricos, tendo em vista aspectos críticos no processo de reflexão de um conceito particular. Na perspectiva de Saarilouma (1995, p. 3) *apud* Pereira (2010, p. 37), o “diálogo ativo entre sistemas conceituais e análise empírica é requerido para prevenir a experimentação de se tornar uma rotina vazia”. Assim, é possível definir que “análise conceitual é o conjunto de procedimentos efetuados com a finalidade de representar o conteúdo dos documentos” (CUNHA, 1989, p. 17). Ou, ainda, de acordo com Burnell (2009), essa técnica se apresenta como um conjunto de ações que oportunizam um exame completo dos elementos básicos da composição de um pensamento, uma ideia ou uma noção. No caso deste texto, almejam-se os elementos básicos do processo educativo, por meio da análise dos conceitos supracitados.

## Fundamentos históricos e filosóficos da TSHC

A vida de Lev Vygotsky, maior expoente da TSHC, está ambientada no início do século XX. Nascido na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), território que hoje é a Bielorrússia, esteve presente ao longo da Revolução Russa e conviveu com a influência do marxismo nesse processo. Nesse sentido, esta seção discorre sobre como esses eventos influenciaram no desenvolvimento da TSHC e como essa essência pode se apresentar em ambiente educativos.

Com foco em compreender o contexto dos eventos supracitados é necessário dar atenção para a produção científica europeia do século XIX. Nesse período havia intenso estudo da natureza humana. Desse modo, consolidaram-se duas linhas de pesquisa, os empiristas e os racionalistas.

Os primeiros levaram em conta as ideias de John Locke, enfatizando a “realidade substancial, independente do sujeito, que deveria ser por este descrita. Nesse sentido, boa parte dos empiristas [...] separa sujeito [...] e objeto” (CARVALHO *et al.*, 2000, p. 13).

Já os seguidores de Immanuel Kant defendem, “como Descartes, que a ciência produz um conhecimento universal [...]. É a razão humana, nas suas possibilidades e limites, que garante, perante o tribunal kantiano, a produção de verdades universais pela ciência” (CARVALHO *et al.*, 2000, p. 19).

No entanto, para Cole *et al.* (2007), a disputa entre essas linhas concorrentes foram alteradas após a publicação de três livros: *A origem das espécies* de Charles Darwin que, para Glória (2009), estabeleceu o paradigma vigente nas ciências biológicas, defendendo a evolução lenta e gradual dos seres vivos; *Dye Psychophysik* de Gustav Fechner que, de acordo com Ferreira (2003, p. 87), conta com “a reunião de uma doutrina (a do Panpsiquismo), uma metodologia experimental (correlacionando as variações dos estímulos e das sensações percebidas) e um conjunto de leis matemáticas”; e o livro *Reflexos do cérebro* de I. M. Sechenov que, segundo Gauer (2007, p. 11), “lançou a idéia (sic) futuramente disseminada, de que todo o comportamento humano, seria voluntário ou involuntário”.

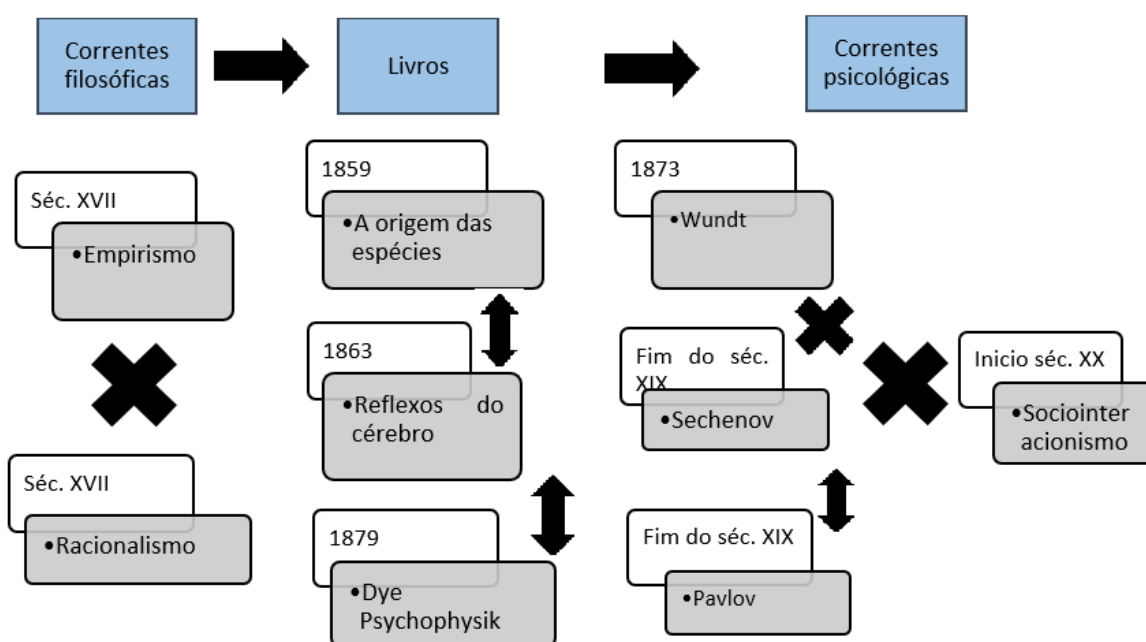
Essas obras levantaram a discussão referente às teorias que retratavam o ramo da Psicologia naquela época. Para Cole *et al.* (2007, p. XX), as questões seriam: “quais são as relações entre o comportamento humano e o animal? Entre eventos ambientais e eventos mentais? Entre processos fisiológicos e psicológicos?”. Em resposta a esse cenário, formou-se uma escola de Psicologia desenvolvida por Wilhelm Wundt, que continha “um método que consistia em analisar os vários estados de consciência em seus elementos constituintes” (COLE *et al.*, 2007, p. XX). Outras correntes psicológicas que se referiam ao comportamentalismo, derivadas dos estudos de Sechenov e Pavlov, também aparecem como críticas à escola psicológica de Wundt.

Além da produção acadêmica nas vertentes apresentadas, o regime comunista que sucedeu a Revolução Russa deu entusiasmo para que fosse vislumbrada a possibilidade de prosperidade nessa sociedade que se organizava de uma nova maneira. Nesse ambiente, Vygotsky viu na educação uma forma de potencializar o desenvolvimento da antiga URSS, oferecendo suas elucidações para os fenômenos psicológicos.

Entretanto, “do seu ponto de vista, nenhuma das escolas de psicologia existentes forneciam as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos” (COLE *et al.*, 2007, p. XXIII). Assim, surgiu como empreitada para Vygotsky a formulação de concepções contrárias, que dessem origem a uma base teórica completamente nova. Dessa forma, “o que Vygotsky, procurou foi uma abordagem abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais” (COLE *et al.*, 2007, p. XXIII-XXIV).

A prosperidade de tal teoria deve-se ao fato de haver nela a “construção de uma crítica penetrante à noção de que a compreensão de funções psicológicas superiores humanas poderia ser atingida pela multiplicação e complicação dos princípios derivadas da psicologia animal” (COLE *et al.*, 2007, p. XXIV). Desse modo, rompeu com a corrente comportamentalista do desenvolvimento do indivíduo. Uma ilustração do percurso decorrido até os dias atuais está presente na figura a seguir.

**Figura 1.** Linha do tempo de influências acadêmicas sobre a Psicologia.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Nesse ambiente, ele desenvolveu sua teoria psicológica do desenvolvimento do ser humano em resposta aos modelos vigentes na Europa, que enfatizavam o comportamento e que buscavam reduzir as funções psicológicas superiores às funções elementares, por isso não foram capazes de explicar o desenvolvimento do ser humano. “Isto porque viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos” (COLE *et al.*, 2007, XXV).

Sua inovação deu-se ainda no sentido de “insistir em que as funções psicológicas superiores são um produto da atividade cerebral [...] tudo isso deveria ser entendido à luz da teoria marxista da história da sociedade humana” (COLE *et al.*, 2007, p. XXIV). Tal escolha se deve ao fato de Vygotsky considerar que a necessidade de sua teoria se dava devido à ausência de uma aplicabilidade do materialismo histórico e dialético ressaltante, no que diz respeito à Psicologia.

Outra inovação trazida por Vygotsky diz respeito à metodologia e, de acordo com Comiotto (2016), para a coleta dos dados de suas pesquisas, Vygotsky criou um procedimento em que interagiu com os sujeitos de pesquisa, a fim de desafiá-los para observar seus processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho.

Assim, desenvolveu ainda as bases para o que hoje se define como pesquisa-ação, esse tipo de pesquisa ambienta-se entre ações práticas e ações de pesquisa científica. Para Tripp (2005, p. 448), “a pesquisa-ação fica entre os dois, porque é pró-ativa (sic) com respeito à mudança, e sua mudança é estratégica no sentido de que é ação baseada na compreensão alcançada por meio da análise de informações de pesquisa”.

O que Vygotsky fez na elaboração de sua teoria não foi pesquisa-ação, mas teve essa essência, pois, seu método de coleta de dados envolveu a relação entre pesquisador e pesquisado, por meio de inferências de um na ação do outro, visando o melhor resultado, e uma construção fidedigna do desenvolvimento do ser humano.

Vale ressaltar que atualmente, no século XXI, o legado de Vygotsky permanece e enriquece ao passo que pesquisadores se debruçam sobre suas definições e concepções, aprimorando-as. Um exemplo dessa ampliação está na transposição da TSHC para ambientes educativos. Isso não ocorreu de maneira integral, seus conceitos tiveram de ser adaptados, pois não davam conta de aspectos educacionais. Assim, será apresentada na sequência uma visão ampla sobre como escola, aprendizagem, produção e reprodução do conhecimento, currículo e avaliação podem ser definidas na TSHC.

A ideia de mediatização e intensa troca entre os sujeitos, principal conceito da teoria, fez surgir uma percepção de que “a escola, ainda que elemento condicionado pela sociedade,

não deixa de influenciar o elemento condicionante, à medida que cumpre sua especificidade e sua função social” (ANTONIO, 2008, p. 22). Vale ressaltar que

Do ponto de vista institucional, o espaço social circunscrito pela escola se torna um lugar privilegiado para a construção e reconstrução do conhecimento (seja científico, seja cotidiano), pois ela oferece às crianças experiências interacionais diversificadas, o que lhes possibilitará atribuírem um sentido próprio - apropriarem-se - dos conteúdos programáticos que a escola lhes oferece, singularizando-se e, concomitantemente, reconhecendo-se enquanto seres humanos, inseridos num universo cultural mais amplo (MARTINS, 2011, p. 11).

A valorização de conhecimentos oriundos de culturas diversas desvela que “a especificidade da Educação é, [...] o conhecimento científico, [...] sistematizado historicamente pelos homens – e não o conhecimento espontâneo ou a cultura popular, que faz parte do senso comum” (ANTONIO, 2008, p. 23). Isso se dá pela faceta processual da educação que emerge da TSHC quando entende a incompletude do mundo e de suas relações.

Assim, “em cada ação empreendida, o homem se defronta com problemas interligados. Por esta razão, para encaminhar uma solução para os problemas, precisamos ter uma certa visão de conjunto desses problemas” (MARTINS, 2016, p. 74). A referida solução surge apenas com a consciência de que os fatos não estão completos, que são historicamente ressignificados, e que cabe ao sujeito acompanhar esse movimento, contribuindo com o processo de ressignificação.

Por sua vez, a participação no processo de ressignificação dos saberes na escola não acontece a revelia, existe um percurso a ser seguido, o currículo. Na perspectiva da TSHC, este “se configura como uma prática de si mesmo e das teorias sobre si, a complexidade se aprofunda na medida em que discute e argumenta sobre sua construção, produzindo sentidos sobre si mesmos, em uma retroalimentação” (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 30).

No entanto, mesmo com essa perspectiva, ao se adotar um caminho em uma sociedade balizada pelo capital, o currículo atua “como uma manutenção da reprodução das diferenças culturais e sociais, estabelecendo formas de escolarização para as elites e para as classes trabalhadoras” (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 31).

Finalizando o ciclo educativo, passadas as etapas de seleção dos saberes historicamente acumulados (conhecimento) e a ordem com que estes se apresentam (currículo) num ambiente propício para tais atividades (escola), tem-se a etapa de avaliação. Na TSHC, ela “torna-se uma ação essencial para o acompanhamento do desenvolvimento do estudante ao possibilitar analisar uma relação qualitativa entre a atividade [...] elaborada pelo professor e a atividade [...] realizada pelos estudantes” (MORAES, 2008, p. 9).

A visão de Moraes (2008) sobre o processo avaliativo é importante, pois destaca o papel da mediação, em que uma pessoa mais experiente (o professor) atua na zona de desenvolvimento proximal<sup>4</sup> de um aprendiz (o estudante).

Portanto, apresentados os cinco conceitos que se propõe neste texto, manifesta-se a ideia de interação social em todos os elementos educativos. Por fim, outra implicação da produção científica de Vygotsky para o cenário educativo é a adoção de sua teoria por escolas e por redes de ensino. Nesse sentido, destaca-se a PCSC, que subjaz a atuação das escolas vinculadas à rede estadual de Santa Catarina, retratada na seção seguinte. Seus elementos serão apresentados e analisados à luz da essência dos conceitos presentes nesta seção.

### **PCSC: um processo colaborativo**

A PCSC teve sua primeira versão no ano de 1988 e, desde lá, houve participação de diversos profissionais dos segmentos educativos. Na apresentação da versão de 2014, a mais recente até o fechamento deste texto, o então secretário estadual de educação define como intenções desses profissionais, ao elaborar esse documento, os seguintes princípios:

- 1) Evitar qualquer viés ideológico ou político partidário, assegurando desse modo uma formação plural que garantisse ao estudante liberdade para formar sua opinião e suas convicções políticas em sintonia com seu mundo e com sua herança cultural. [...]
- 2) Constituir um documento com um olhar para o futuro a partir do presente, sem desconsiderar a trajetória pregressa da educação no Estado. [...]
- 3) Ser detalhada em documentos para acesso e compreensão por toda a população [...] incentivando, desta forma, a participação cada vez mais ativa da comunidade na vida da escola (SANTA CATARINA, 2014, p. 3).

Para efetivação destes, delineou-se entre os anos de 1988 e 1991, ao longo da primeira versão da proposta, que a filosofia dialética-materialista e os trabalhos de Vygotsky e colaboradores sobre os processos cognitivos seriam base epistemológica do documento. Assim, “textos do filósofo Antônio Gramsci, e outros autores dessa vertente teórica” (SANTA CATARINA, 2014, p. 19) possibilitaram maior articulação da educação com referência à política. Naquela época, “as contribuições da sociologia no currículo indicavam, pois, o caminho para a transformação do modelo tecnicista hegemônico no campo da educação” (SANTA CATARINA, 2014, p. 19).

“A abordagem histórico-cultural apresentava-se assim, como alternativa de compreensão e consequente transformação dos processos de ensino, aprendizagem e

---

<sup>4</sup> Zona de desenvolvimento proximal: “É a distância entre o nível real e o nível potencial da criança” (MAGALHÃES, 2007 *apud* ROMERO, 2015). Para Vygotsky, é nessa zona que o professor deve trabalhar, criando em suas práticas pedagógicas ambientes para desenvolvê-la.



desenvolvimento humano” (SANTA CATARINA, 2014, p. 19). Assim, tais escolhas não foram político-partidárias, mas baseadas na convicção epistemológica de que elas resolveriam os problemas aos quais a proposta veio discutir.

A reestruturação que levou a consolidação do modelo atual teve como foco a:

1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

Essa reorganização, como retrata Santa Catarina (2014), teve de considerar uma gama de profissionais da Educação e ouvir as vozes de todos envolvidos no processo, sendo produzida por profissionais da Educação Básica e Superior, assim como representações dos movimentos sociais.

Há a ressalva, ainda, de que a atual proposta “manifesta algum pluralismo teórico-metodológico, expressando o próprio movimento político e epistemológico presente nos debates contemporâneos sobre a educação, bem como possíveis contradições deles decorrentes” (SANTA CATARINA, 2014, p. 20). Tal atitude consente um caráter de coerência teórico-metodológica ao texto apresentado, além de ser uma explicação necessária para sua total compreensão.

Um princípio marcante da proposta é a formação integral para a educação básica, esta foi adotada devido a base marxista e, nesse sentido, “quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade” (SANTA CATARINA, 2014, p. 25). Devido a isso, “a educação integral é, [...] uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade” e tal escolha é devido à

Busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

Assim, as escolas estaduais devem levar em conta em seus projetos políticos pedagógicos (PPP) os seguintes elementos:

Superação do etapismo no percurso formativo; promoção do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, sem deixar de considerar as especificidades das áreas e dos componentes curriculares; escolhas teórico-metodológicas, de conhecimentos e de experiências significativas para compor o percurso formativo e que mobilizem os sujeitos para a aprendizagem; reconhecimento da diversidade de identidades e de saberes como condição político-pedagógica para o desenvolvimento da Educação Básica; ampliação de espaços de autonomia intelectual e

política dos sujeitos envolvidos nos percursos formativos; exploração das interfaces entre os saberes, dos *entre-lugares (sic)*, das redes, das coletividades como *locus* geradores de conhecimento; democratização da gestão dos processos educativos pela valorização e fortalecimento do trabalho coletivo (SANTA CATARINA, 2014, p. 27).

Nesse ambiente, as articulações disciplinares servem como valiosos instrumentos, reforçando a presença da TSHC, que defende a aprendizagem justamente por temas, com ênfase em possíveis articulações de disciplinas.

As relações não se restringem as disciplinas, a partir desse entendimento, a instituição escolar em questão toma para si possibilidades e necessidades de se relacionar com outras instituições, relação que exige dela clareza sobre seu papel, o qual precisa ser explicitado no Projeto Político Pedagógico (SANTA CATARINA, 2014, p. 41).

Com esse pressuposto, na seção seguinte caracterizam-se elementos presentes nos ambientes escolares catarinenses que podem ser analisados à luz da TSHC.

### **Confluência entre a TSHC e a PCSC: aspectos legais**

Nesta seção serão apresentados alguns elementos conceituados na PCSC que trazem à tona atitudes características de práticas pedagógicas. Desses elementos que podem envolver a TSHC, destacam-se: a escola, a aprendizagem e a produção do conhecimento, o currículo e a avaliação. Esses termos foram escolhidos pela sua abrangência, e por comporem a PCSC e por poderem ser balizados pela TSHC.

O primeiro desses é definido na PCSC claramente com base nos elementos teóricos de Vygotsky (2007), por levar em conta que o papel da escola é o de “desenvolver o ato criador, o pensamento teórico, é (ou deveria ser) objetivo que move os sujeitos para a escola e marca a sua especificidade, sendo ela o espaço social da institucionalização do desejo de aprender” (SANTA CATARINA, 2014, p. 42). Desse modo, “a escola é o espaço privilegiado para se aprender. Sua função se inicia e se encerra em promover o aprendizado, mediado pelo ensino do professor e pelas relações humanas que ali se desenvolvem” (CEREZUELA; MORI, 2015, p. 1.260).

Nesse sentido, a TSHC defende que a escola seja o ambiente que sirva de palco para atuações integradas entre professores e alunos, configurando-se como um ambiente aberto que oportunize situações favoráveis às atuações dos sujeitos acima descritos (BESSA, 2008; MOREIRA, 1999). O que corrobora a essência de formação integral da PCSC, entendendo a escola, como um local de ocorrência da aprendizagem. Assim,

O que se objetiva nas **aprendizagens** do sujeito por meio de um currículo que privilegie as ações de educação integral é a permanência de práticas que se renovem e sejam mediadas pelo entorno histórico, social e cultural, nas quais se reconheçam seus conhecimentos prévios como ponto de partida, permitindo a instauração de aprendizagens e vivências que sustentem a organização de compreensões e, pela generalização dos conceitos, amparem novas aprendizagens (SANTA CATARINA, 2014, p. 43, **grifo nosso**).

No entanto, é importante destacar que o elemento aprendizagem é retratado na TSHC como “a apreensão do conhecimento vivo” (VYGOTSKY, 2001, p. 247) e embora ocorra na escola, não é exclusivamente nela, haja vista que

Entre aprendizagem e desenvolvimento existem relações complexas: O aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. O aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (ANTONIO, 2008, p. 14).

O fragmento anterior permite notar que as interações são construtoras do conhecimento e da aprendizagem. Ou seja, que atuam como “o despertar de processos de desenvolvimento no interior do sujeito que não ocorreriam sem o seu contato com o ambiente cultural [...] inclui a interdependência entre indivíduos” (BESSA, 2008, p. 62).

Tais visões são congruentes, com ênfase nos mesmos processos para a ocorrência da aprendizagem. Pois, em ambas as fontes há mote nas interações mediadas do sujeito com o objeto. Nesse ambiente, importa

Compreender como se **produz e se reproduz o conhecimento** na escola (áreas, disciplinas, temáticas etc.) e como crianças, jovens, adultos e idosos apropriam-se ou não desses conhecimentos. Demanda fazer escolhas quanto à forma mais apropriada de organização escolar (série, ciclo, módulos, dentre outros modos), considerando os sujeitos dentro de seus espaços de vida, sejam eles urbanos, rurais, das periferias urbanas, quilombos, aldeias indígenas etc. (SANTA CATARINA, 2014, p. 44, **grifo nosso**).

De acordo com Lira (2016, p. 27), na TSHC “a construção do conhecimento é perpassada por todos que tomam parte do meio escolar [...]. Todos são mediadores e mediados”, ou seja, um pressuposto para uma relação materialista dialética na perspectiva marxista que, como apresentado anteriormente, subjaz a construção da teoria de Vygotsky (2007). Dessa maneira,

A relação entre a aprendizagem e desenvolvimento organiza-se em um processo dialético e de extrema complexidade. [...] Estas duas dimensões mantêm entre si relações recíprocas e contínuas, de tal forma que o processo de aprendizagem puxa o desenvolvimento e, este por sua vez, estabelece novos parâmetros de aprendizagem (MONACO; MARTINS, 2011, p. 2727).

Assim, observa-se que novamente as concepções da PCSC e da TSHC estão alinhadas, o que caracteriza uma coerência teórica de seus organizadores, no que diz respeito a temas semelhantes, como nos casos aqui apresentados nos termos aprendizagem e produção do conhecimento.

Outro elemento do ambiente educativo definido na PCSC é o currículo, entendido como mutável,

Precisa de espaço físico e condições didáticas que permitam ao sujeito realizar ações próprias de quem pesquisa, age e atua numa ação pedagógica que se complemente de forma ativa sobre o objeto estudado. Planejar e ordenar as ações educativas pressupõe encontrar formas de utilização multifuncionais para espaços que foram historicamente naturalizados em suas funções. Transformar essas noções que a cultura escolar propõe não é tarefa fácil, mas possível (SANTA CATARINA, 2014, p. 43).

Já na TSHC, para Sacristán (2013, p. 10), compreende-se como a “expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto”. O autor ainda explica que “o conteúdo cultural é condição lógica para ensinar, e o currículo é a estruturação dessa cultura, de acordo com códigos psicológicos” (SACRISTÁN, 2013, p. 10). Assim, “sob a ótica vigotskiana, o currículo deve ser considerado numa dimensão histórica, ou seja, os conteúdos a serem apresentados devem ser distribuídos ao longo do tempo, de tal forma que eles sejam paulatinamente aprendidos pelas crianças” (MONACO; MARTINS, 2011, p. 2.731).

Com efeito, ambas visões são complementares, pois, numa são pensados os elementos a serem inseridos (elementos culturais) e noutra é pensada a manifestação efetiva de tais elementos nas práticas escolares.

Discutindo-se, então, o elemento avaliação, o último retratado neste texto, e apresentado na PCSC,

Constitui-se em prática investigativa, instrumento de decisão sobre as atividades orientadoras de ensino que vêm sendo adotadas, de forma contínua, sistemática, expressa num movimento permanente de reflexão e ação. Vale destacar que, como processo diagnóstico, implica na construção de estratégias de documentação/registo das ações pedagógicas. É importante que se constitua, ainda, num processo constante de diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de que possibilite o (re)planejamento dessas ações no cotidiano escolar (SANTA CATARINA, 2014, p. 46).

Na TSHC, Lira (2016, p. 44) ressalta que a avaliação “é realizada ao longo do processo didático, a partir de vários instrumentos [...]”. O importante é o novo

conhecimento ser construído e aprendido de maneira conjunta e com finalidade funcional de aplicação ao cotidiano para transformá-lo”.

O mesmo autor faz uma ressalva importante nessa perspectiva teórica, referente à recuperação “ocorre no momento em que surge a dificuldade e nunca será um mero apêndice. Por sua vez, o ‘erro’ deverá ser otimizado, pois será sempre uma tentativa de acerto. Com o erro também se aprende” (LIRA, 2016, p. 44). Nessa perspectiva entende-se “alunos e professores como indivíduos ativos construtores da avaliação da aprendizagem, que devem aprender a perceber como é a tarefa do coletivo de uma prática social” (BARTZ; SILVA, 2012, p. 15).

No entanto, uma contradição a isso se encontra na portaria P/189 do Conselho Estadual de Educação (CEE), que rege a avaliação na rede estadual. A perspectiva para a recuperação ressalta a necessidade de recuperação dos conceitos, pois, nela “entende-se por recuperação paralela a retomada pedagógica dos conceitos/conteúdos não apropriados pelo estudante [...], sendo de responsabilidade da escola e do professor [...] da disciplina escolar fazer constar no planejamento (replanejamento)” (SANTA CATARINA, 2017, p. 1), ela ocorre apenas como um meio para geração de uma nova nota, o que pouco contribui para o favorecimento do cenário educativo e para a efetiva aprendizagem do conceito que *a priori* esteve deficitário.

Discutidos os cinco conceitos, apresenta-se no quadro a seguir a síntese das comparações entre PCSC e TSHC.

**Quadro 1.** Síntese comparativa entre os termos: escola, aprendizagem, produção e reprodução do conhecimento, currículo e avaliação na PCSC e na TSHC.

Termo	PCSC	TSHC
Escola	Espaço institucional onde se desenvolve a aprendizagem do sujeito.	Ambiente onde o aluno se relaciona com os colegas e os professores, para desenvolver sua aprendizagem.
Aprendizagem	É um ensino com uma abordagem baseada em fatores sócio-históricos e culturais.	Assimilação do conhecimento através da comunicação com outros sujeitos.
Produção e reprodução do conhecimento	Escolhas apropriadas para uma organização escolar, de modo que abranja o meio social do aluno.	A construção do conhecimento é mediada por professores e até mesmos por alunos mais experientes.
Currículo	Compreendido como mutável, ou seja, ações pedagógicas que propiciem ao sujeito ser ativo em situações de pesquisa, referente ao objeto de estudo.	O currículo deve ser estruturado de forma lógica para ensinar, abrangendo um conteúdo cultural.
Avaliação	É um processo diagnóstico, que se constitui de uma percepção referente à ação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, com a finalidade de (re)planejar futuras ações no cotidiano escolar.	É realizada com diferentes instrumentos e durante a aprendizagem. A importância permanece na aplicação do novo conhecimento adquirido, na vida do aluno.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2020).

Destaca-se que após a apresentação dos cinco elementos do ambiente educacional definidos na PCSC com sua origem na TSHC (Quadro 1), é possível perceber que há coerência teórica. Mesmo em locais onde não há citação explícita de obras de Vygotsky, sua essência para o processo educativo é encarada como relevante e baliza as definições.

### **Considerações finais**

O estudo contextualizado até aqui descreveu o desenvolvimento da TSHC, ambientando o leitor aos eventos que motivaram sua criação, bem como alguns agentes teórico-metodológicos utilizados para sua organização. Paralelo a isso, apresentou-se de forma análoga à PCSC sua organização e moldes do contexto formativo implícito nela, com destaque para a formação integral.

Ainda foi possível perceber coerência teórica, através das comparações, utilizando elementos definidos na PCSC, que têm sua origem teórica na TSHC. Assim, este estudo cumpre seu papel de apresentar e de comparar a discussão no âmbito teórico.

Os resultados apresentados possibilitam aos docentes dessa rede de ensino a consciência de que suas práticas pedagógicas devem coadunar com as definições, para isso, os planos de ensino ou os projetos políticos pedagógicos devem, no mínimo, considerar os conceitos de escola, de aprendizagem e de produção do conhecimento, de acordo com as discussões apresentadas e, mais especificamente, os planos de aula devem manifestar as concepções de currículo e avaliação.

Uma perspectiva de continuidade para este estudo é empregar o foco nas manifestações cotidianas de tais conceitos, com a intenção de instrumentalizar o trabalho pedagógico nessa perspectiva teórica. Sugestões de questões problemas para estudos com a referida intenção são: quais atitudes didático-pedagógicas oportunizam a manifestação dos elementos discutidos neste estudo? De que maneira os elementos sócio-históricos-culturais, presentes em cada comunidade escolar, subjazem o percurso formativo de toda rede estadual?

Assim, deseja-se instigar os colegas da área para que reflitam sobre tais indagações e proponham, se necessário, outra problemática que relacione as práticas de sala de aula e os elementos socioculturais. Ressalta-se que essas possíveis produções futuras podem render contribuições igualmente pertinentes para a produção do conhecimento científico na área de ensino, haja vista que, na PCSC, a interlocução teórica com TSHC se apresenta de maneira coerente e plausível de ser aplicada.

## Referências

ANTONIO, R. M. **Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica: o desafio do método dialético na didática**. Maringá- Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE. IES: Universidade Estadual de Maringá. Área: Pedagogia, 2008.

BARTZ, A. DE L. V. B.; SILVA, R. G. D. DA. A Importância Da Teoria Histórico-Cultural na Construção da Avaliação Pedagógica do Aluno com Deficiência Intelectual. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense.**, v. 1, p. 1-23, 2012.

BESSA, V. da H. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE BRASIL, 2008.

BURNELL, L. Compassionate care: a concept analysis. **Home health care manag. pract.** v. 21, n. 5, p. 319-324, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/1084822309331468>.

CARVALHO, A. *et al.* **Aprendendo metodologia científica**. São Paulo: O nome da Rosa, p. 11-69, 2000.

CEREZUELA, C.; MORI, N. N. R. A Educação Escolar e a Teoria Histórico-Cultural. In: XII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20322\\_9131.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20322_9131.pdf). Acesso em 30 Abr. 2020.

COLE, M. et al. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Coel et al (Orgs). Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira, Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, p, I- XXXVII, 2007.

COMIOTTO, T. **Apostila de Teorias de Aprendizagem**. 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/55034562-Professora-dra-tatiana-comiotto.html>. Acesso em 10 out. 2019.

CUNHA, I. M. R. F. (Coord.). **Análise documentária: considerações teóricas e experimentações**. São Paulo: FEBAB, 1989.

FERNANDES, M. das G. M. et al. Análise conceitual: considerações metodológicas. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 64, n. 6, p. 1150-1156, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0034-71672011000600024>.

FERREIRA, A. A. L. O lugar da psicofísica de Gustav Fechner na história da psicologia. **Memorandum**, v. 5, p. 86-93. 2003.

GAUER, G. Desenvolvimentos da psicologia experimental. **História da psicologia**, 2007. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/cogvila/dischistoria/gauer2.pdf>. Acesso em 04 out. 2019.

GLÓRIA, P. J. T. Seria a teoria da evolução darwiniana domínio exclusivo dos biólogos? Implicações da evolução biológica para as ciências humanas. **Revista da Biologia da USP**. v. 3, 2009. DOI: <https://doi.org/10.7594/revbio.03.01>.

LIRA, B. C. **Práticas pedagógicas para o século XXI: A sociointeração digital e o humanismo ético.** Petrópolis: Vozes, 2016.

MARTINS, J. B. A Avaliação Escolar enquanto um Processo Histórico e Dialético: Contribuições Da Teoria De Vigotski. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5058\\_2815.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5058_2815.pdf). Acesso em 30 Abr. 2020.

MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico- Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: **Fundamentos Teóricos.** São Paulo: bauru.sp.gov.br, 2016. p. 41–79.

MONACO, R. L.; MARTINS, J. B. O currículo sob a perspectiva da psicologia sócio-histórico-cultural: a questão da zona de desenvolvimento proximal. In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5440\\_2697.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5440_2697.pdf). Acesso em 30 Abr. 2020.

MORAES, S. P. G. DE. **A Concepção de Aprendizagem e Desenvolvimento em Vigotski e a Avaliação Escolar, Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática:** contribuições da teoria histórico-cultural. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo\\_si\\_mposio\\_9\\_1008\\_silvia.moraes@uol.com.br.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_si_mposio_9_1008_silvia.moraes@uol.com.br.pdf). Acesso em 30 abr. 2020.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

PEREIRA, K. **O raciocínio abduutivo no jogo de xadrez:** a contribuição do conhecimento, intuição e consciência da situação para o processo criativo. 2010. 513 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ROMERO, Priscila. **Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo.** 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/8/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo>. Acesso em: 21 ago. 2019.

SACRISTÁN, J.G. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9 – 15.

SANTA CATARINA. **Portaria nº 189, de 09 fev. 2017.** Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/recursos-humanos-161/>. Acesso em: 07 out. 2019.

SANTA CATARINA, 2014. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 07. out. 2019.

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez., 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742004000300007>.



VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Coel et al (Orgs). Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira, Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROMERO, P. T.; ALMEIDA, M. I. DE. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo**, v. 1, n. 11, p. 29–43, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n11.34639>.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022005000300009>.