

## Instrumento de mediação da avaliação do desenvolvimento dos escolares – IMADE

### Instrument to mediate the evaluation of school developers – IMADE

Made Júnior Miranda<sup>1\*</sup>, Silas Alberto Garcia<sup>1</sup>, Samuel Gomes de Souza<sup>1</sup>, Katianny Santana Lúcio da Costa<sup>1</sup>, Rodrigo Pereira de Sousa<sup>1</sup>

---

#### RESUMO

Este texto apresenta um “instrumento de mediação da avaliação do desenvolvimento de escolares” a partir da concepção vigotskiana de que a educação deve usar os modos que promovam o desenvolvimento dos sujeitos, tirando-os de uma zona de desenvolvimento real para uma zona de desenvolvimento proximal. Isto, deve considerar uma avaliação formativa a partir de um projeto educativo que insere os agentes educacionais para participar da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de ajudar o estudante na aprendizagem. Assim, o IMADE representa o resultado de uma pesquisa, cujas razões e sínteses fundamentais foram analisadas de modo a fundamentar e regular a sua aplicabilidade no campo prático de ensino escolar, tendo em vista as especificidades do contexto investigado. A aplicação do instrumento se destina aos contextos de desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem de conteúdos onde os resultados dos procedimentos avaliativos não correspondem as expectativas geradas inicialmente pelos professores. A formulação do instrumento ancorou-se nas bases epistemológicas do Materialismo Histórico Dialético e nas bases psicológicas e pedagógicas da Teoria Histórico Cultural.

**Palavras-chave:** Instrumento; Mediação; Avaliação; Desenvolvimento

---

#### ABSTRACT

This text presents an “instrument to mediate the evaluation the development of schoolchildren” from the vygotskian conception that education should use the ways that promote the development of subjects, taking them from a zone of real development to a zone of proximal development. This must consider a formative assessment from an educational project that includes educational agents to participate in the regulation learning and development in order to help the student in learning. Thus, IMADE represents the result a research, whose fundamental reasons and syntheses were analyzed in order to substantiate and regulate its applicability in the practical field of school teaching, in view the specificities of the investigated context. The application the instrument is intended for the contexts of development of teaching-learning processes of contents where the results the evaluation procedures do not correspond to the expectations initially generated by the teachers. The instrument's formulation was anchored in the epistemological bases of the Dialectical Historical Materialism and in the psychological and pedagogical bases of the Cultural Historical Theory.

**Keywords:** Instrument; Mediation; Evaluation; Development

---

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Goiás  
\*118made118@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados da pesquisa intitulada “Sistematização de Instrumento Auxiliador da Aprendizagem de Estudantes do Ensino Fundamental da Escola Pública de Goiânia – GO<sup>2</sup>” e teve o seu desenvolvimento na Escola Municipal Antônio Fidélis em decorrência da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME)<sup>3</sup>, a Universidade Estadual de Goiás - UEG (Unidade ESEFFEGO<sup>4</sup>) e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUCGO (PPGE<sup>5</sup>). O processo de desenvolvimento da pesquisa contou com a participação direta de vários sujeitos, entre eles os alunos matriculados no primeiro ano do ensino fundamental e uma professora de educação física da escola campo, voluntária e concursada da rede de ensino público do município de Goiânia-GO. Para além dos sujeitos da escola, a pesquisa teve o auxílio efetivo de um professor de educação física egresso da UEG-ESEFFEGO e três alunos de Iniciação Científica da ESEFFEGO, os quais todos desempenharam papéis fundamentais para a conclusão deste trabalho. Foram considerados na execução do projeto todos os procedimentos éticos para a realização de pesquisas com seres humanos<sup>6</sup>.

O projeto inicial propôs sistematizar um instrumento pedagógico<sup>7</sup>-didático<sup>8</sup> com potencial de ser um “método de ensino-aprendizagem” capaz de auxiliar os educadores na avaliação, no planejamento e no desenvolvimento das atividades de ensino, facilitando a aprendizagem dos conteúdos (MIRANDA, 2019). Assim, para justificar este estudo corroboramos com Davídov (1986, 1988) quando diz que é necessário que aconteça

---

<sup>2</sup> Projeto aprovado pela Chamada Universal MCTI/CNPq N° 01/2016 e patrocinado pelo CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

<sup>3</sup> Ofício de autorização para a pesquisa n° 2428/2017-SME (Secretaria Municipal de Educação e Esporte).

<sup>4</sup> Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás.

<sup>5</sup> Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado/Doutorado.

<sup>6</sup> Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da Plataforma Brasil número 2.684.116.

<sup>7</sup> Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais (LIBÂNEO, 2001, p.6).

<sup>8</sup> Para Libâneo (1994. P.24) a didática é uma “teoria geral de ensino”, uma disciplina da pedagogia que tem como finalidade converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

durante o período de escolarização um ensino que seja capaz de influenciar no desenvolvimento dos alunos e que contribua para mudanças em suas formas de pensar, analisar e compreender os objetos e suas relações na realidade.

A pesquisa foi desenvolvida com duas turmas de crianças estudantes matriculados no primeiro ano do ensino fundamental, de ambos os sexos e com média de idade de 7 (sete) anos, sendo cada turma com média de 20 (vinte) alunos durante o período de coleta de dados. Logo, as duas turmas de sujeitos investigados foram os alunos da escola campo que estudavam no mesmo turno (vespertino) e tinham as aulas de educação física exclusivamente com a professora voluntária e as aulas em sala de aula com outras duas professoras pedagogas, sendo cada uma responsável por uma das turmas de primeiro ano.

Todo o processo de coleta de dados com as crianças foi realizado dentro dos horários das aulas de educação física das turmas. O período de intervenção a campo durou dois semestres letivos e os conteúdos de análise em função do projeto inicial publicado em Miranda (2019) proporcionaram a este estudo a produção de 3 (três) relatórios parciais que podem ser acessados em Miranda et al (2019a), Miranda et al (2019b) e Miranda et al (2019c). Desta forma, o objetivo proposto neste texto quer apresentar o instrumento construído com o arrazoado dos desdobramentos da pesquisa, ao qual aqui denominamos de IMADE (Instrumento de Mediação da Avaliação do Desenvolvimento dos Escolares).

Portanto, o IMADE representa o resultado de uma pesquisa, cujas razões e sínteses fundamentais foram analisadas de modo a fundamentar e regular a sua aplicabilidade no campo prático de ensino escolar, tendo em vista as especificidades do contexto investigado. Contudo, a sua generalização fica a critério das análises locais, haja vista que conforme Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004), existe a possibilidade de se transferir os resultados que se deslocam dos pesquisadores originais que desenvolveram as pesquisas para outros que procuram aplicar ou transferir as evidências para diferentes contextos por meio da generalização analítica<sup>9</sup> e naturalística<sup>10</sup>.

O respaldo teórico empenhado na concepção da pesquisa e na fundamentação das ações surge especialmente das noções marxistas de “prática e consciência” de Karl Marx

---

<sup>9</sup> Quando são comparados os resultados da pesquisa para outros contextos.

<sup>10</sup> Permite a outros pesquisadores julgar sobre a possibilidade de transferência dos resultados encontrados para outros contextos.

e da “atividade mediadora” da psicologia sócio-histórica de Lev S. Vygotsky e seus seguidores autores psicólogos da educação russa.

## **TERMINOLOGIAS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS COMPREENDIDOS NA CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO**

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo (PAULO FREIRE).

A construção de um instrumento com base na Teoria Histórico-cultural acontece por meio da adoção de alguns pressupostos que irão orientar o modo de conceber a didática. Ao conceituar o ensino e sua interação entre o professor e o saber (relação de ensino), ou a aprendizagem promovendo a aproximação entre o aluno e o saber (relação de estudo), ou a formação para o desenvolvimento humano que envolve o professor e o aluno (relação de mediação) (LIBÂNEO, 2012), assumiremos, de qualquer forma, pontos de vista e posições político-pedagógicas e, portanto, estaremos fazendo uma demarcação do fazer pedagógico sob uma base epistemológica e filosófica. Diante disso, este referencial teórico ousou trabalhar com um pensamento dialético de Homem no sentido de contribuir na formação humana no contexto educacional, reconhecendo que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo (KOSIK, 1976; VASCONCELLOS, 1995).

Desta forma, em referência a epígrafe de Paulo Freire podemos aludir que o potencial de um instrumento pedagógico-didático que se propõe ser dialético no sentido de sua construção constante e em função dos diferentes movimentos formativos observados no campo prático de ensino, se localiza justamente na compreensão da sua fundamentação e no tipo de relação que se estabelece como procedimento de aplicabilidade ou mediação. Ainda aludindo, podemos dizer por similitude que ‘um bisturi nas mãos de um leigo deve restringir as esperanças no procedimento cirúrgico’. Desta forma, pensar a utilização de um instrumento auxiliar nos processos de ensinagem<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> O uso da palavra ensinagem está sendo utilizada neste texto no sentido do significado de “*obutchénie*” do idioma russo. Assim, conforme Longarezi e Puentes (2017, p. 10) o termo se refere aos “processos educativos que ocorrem no interior da escola e não se restringem à ação do educador ou a do aprendiz, consiste no processo como um todo, tomando o ensino e a aprendizagem numa unidade.

requer considerar a apreensão<sup>12</sup> dos termos e de seus respectivos conceitos<sup>13</sup> como uma condição *sine qua non* para a abstração<sup>14</sup> da realidade.

Por esta senda, o potencial de um instrumento se opera necessariamente na expressão de seu signo que, grosso modo, precisa ser devidamente apropriado<sup>15</sup> para ser bem explorado nas suas finalidades. Neste contexto, assumir a capacidade de mediação consiste em admitir a essência voluntária e interventora humana no curso da história. Isso atribui aos seres humanos uma condição diferenciada, pois a eles são atribuídas as capacidades mentais superiores que lhes permitem imaginar e planejar cotidianamente (VYGOTSKI, 2007).

A mediação diz respeito ao processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, portanto, determina o “como”, o “porquê” e se a atividade vai ser consumada, podendo ser qualquer intervenção humana individual ou de grupos, objetos ou situações que se interponha entre as razões para o fazer e conduzindo a um resultado específico. Na concepção da Teoria Histórico-cultural Vygotski recorre ao papel dos instrumentos e dos signos para formular uma compreensão sobre a questão da mediação cultural.

Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo e mediadores diretos das ações humanas no mundo. Eles fazem a mediação entre o trabalhador e seu objeto de trabalho. Já os signos, representam outros objetos, eventos ou situações. Os signos são

---

<sup>12</sup> Ao apreender-se um conteúdo, apreende-se também, determinada forma de pensar e de elaborar esse conteúdo, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e de apreender específicas, que explicitem e sistematizem as respectivas lógicas (ANASTASIOU; LENOIR, 2009, p.18).

<sup>13</sup> Um conceito está formado na ‘cabeça’ do indivíduo quando ele consegue identificar o conjunto de características, atributos e propriedades comuns do objeto em estudo e é capaz de se expressar em relação à análise que faz do objeto, a partir de suas experiências acumuladas anteriormente e ao longo do processo, demonstrando que percebeu a existência de um conceito e suas relações dentro de um sistema de conceitos (LIBÂNEO, 2004).

<sup>14</sup> Abstração - um conceito no qual não se leva em conta um valor específico determinado e sim qualquer entre todos os valores possíveis daquilo com que estamos lidando ou ao que estamos nos referindo. Ou seja, podemos entendê-la como uma análise redutora e simplificadora do complexo *mundo senso – perceptivo* em que vivemos, fundamentando o pensamento que nos permite tomar as decisões adequadas, visando garantir nossa sobrevivência como indivíduos e como espécie (CUVILIER, 1950).

<sup>15</sup> Para Leontiev (1978) a apropriação se difere da adaptação. Enquanto a adaptação representa o “processo de modificação das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio (p.320)”, não gerando necessariamente no indivíduo a herança cultural contida no objeto, a apropriação, por sua vez, consiste no “processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamentos formados historicamente (p.320)”.

considerados os mediadores externos transformados em internos (internalizados) (VYGOTSKI, 1996). No entendimento de Oliveira (1997, p. 35), os signos são “[...] representações mentais que substituem os objetos do mundo real” e “[...] Essa representação da realidade é dada socialmente”.

Podemos, então, de acordo com Vygotski (2007), dizer que o desenvolvimento humano acontece do meio externo do indivíduo para o meio interno dele (de fora para dentro), pois a formação do sistema simbólico dos signos depende, sobretudo, da mediação social. Esta, por sua vez, estabelece os mediadores externos que serão operados na mente da pessoa para que a internalização ocorra no plano intra-mental.

As ligações dos indivíduos com o mundo são ligações mediadas indiretamente pela atividade<sup>16</sup> humana que transformam seu mundo material e sua consciência. Sendo que, a atividade do homem é um pressuposto desta transformação e ao mesmo tempo o resultado dela. Como disse Fichtner (2011, p. 28) “O que é o sujeito não representa o resultado do seu ambiente social. Ao contrário, no fundo o sujeito é o resultado da sua própria atividade. Através dos instrumentos e signos essa atividade é histórica, social e cultural”.

Leyton (1969), afirma que alguns instrumentos de avaliação podem ter mais efeito sobre o que é ensinado do que os próprios programas de estudo, exercendo um poderoso efeito sobre a aprendizagem. Nesta visão, a articulação da avaliação com o processo de ensino é um ponto fundamental dentro da perspectiva da educação, representando um ganho, pois, a avaliação por meio de um instrumento pode ser o próprio estímulo à busca do conhecimento, concentrando-se num nível maior, numa perspectiva integrada na qualidade.

Nesta perspectiva, este estudo se refere a utilização dos instrumentos de avaliação como recurso pedagógico-didático numa possibilidade dialética. Haja vista que a consideração de qualquer avaliação não deva ser considerada uma disciplina exata. Conforme citou Domingos (2006, p.8)

A avaliação é um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sócio-cognitiva, sociocultural, antropológica,

---

<sup>16</sup> A atividade pode ser caracterizada pelos: “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 2001, p.68).

psicológica e política. No entanto, também parece que, não sendo matéria exacta, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão.

Domingos (2006), destacou quatro aspectos que fundamentam uma teoria de avaliação formativa: a) As práticas de avaliação não devem ser indiferentes à natureza da disciplina e às concepções epistemológicas e ontológicas dos professores sobre as mesmas; b) As ações dos professores na atividade devem regular a aprendizagem considerando os planejamentos de ensino e a sua efetivação nas aulas, distinguindo o “que” e o “como” vai ser ensinado e também o que os alunos vão “fazer” e “aprender”; c) Deve ser indicado o grau de maturidade dos alunos a respeito do objeto de ensino e situá-los numa Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta ZDP deverá propiciar aos alunos imaturos, as condições de, pelas interações sociais com os alunos mais amadurecidos atingir um patamar de conhecimentos mais elevado; d) O interesse dos alunos nas atividades é elemento crucial, considerando o destaque das dimensões metacognitiva, afetiva e volitiva, da auto-avaliação, das discussões nas aulas acerca da aprendizagem e da avaliação e do apoio entre pares.

Neste ínterim, a utilização de um instrumento como possibilidade construtiva do maior nível de apreensão dos sujeitos sugere do docente a proposição de ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais dos educandos, e isso conforme disseram Anastasiou e Alves (2004, p.21), “só pode ser possível por meio da análise via metodologia dialética”.

A dialética é a única maneira pela qual podemos alcançar a realidade e a verdade como movimento interno da contradição [...] Em lugar de a contradição ser o que destrói o sujeito (como julgavam todos os filósofos), ela é o que movimenta e transforma o sujeito, fazendo síntese ativa de todos os predicados postos e negados por ele (CHAUÍ, 1995, p.203).

Portanto, admitir a dialética como um método de análise, consiste em buscar a verdade pelo princípio da contradição. Assim, agindo didaticamente o investigador deve partir de uma tese (posição), que por sua vez deve produzir uma antítese (oposição) correspondente. A união dessas duas (tese e antítese) produz a síntese (composição) que é uma nova tese que produzirá sua antítese, perfazendo um ciclo (movimento) de constante transformação. Ou seja, com base na contradição, o sujeito que busca a verdade deve organizar o seu raciocínio analisando uma situação dada na realidade. Neste processo ele vai ter contato com a tese e com a negação da tese. Contudo, a negação da

própria tese original não é suficiente para a compreensão do fenômeno investigado, pois toda negação, em si mesma, contém alguma positividade (não se pode negar sem afirmar alguma coisa). É preciso então aproveitar as contribuições positivas que existem na tese e na antítese para se chegar a uma síntese dos dados conseguidos (KORSCH, 2008).

## ORGANIZAÇÃO DO IMADE

Basicamente, conforme a Figura 1, o IMADE está organizado com os dados de identificação do contexto de análise, o tratamento de 4 (quatro) questões que serão pontuadas pelos aplicadores e pelo desfecho dos participantes após a aplicação do instrumento.

**Figura 1** – Instrumentos de Mediação da Avaliação do Desenvolvimento Escolar

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO					
DATA/PERÍODO:					
TURMA/ESCOLA:					
PROFESSOR(A):					
QUESTÕES					
A – Como você sinala a qualidade da capacidade voluntaria de atenção dos alunos durante as aulas?					
B – Como você sinala a qualidade das condições concretas para o desenvolvimento das atividades de estudo dos alunos no cotidiano das aulas?					
C – Como você sinala a influência da objetivação dos alunos no processo de ensinagem no sentido de qualificar as ações pedagógico-didáticas?					
D – Como você sinala a qualidade dos modos de interferência, considerando os resultados efetivos produzidos durante o período avaliado?					
QUESTÕES / PONTUAÇÃO					
	BAIXO 5	MÉDIO-BAIXO 10	MÉDIO 15	MÉDIO-ALTO 20	ALTO 25
A					

B					
C					
D					
TOTAL DE PONTOS:					
DESFECHO / PARTICIPANTES					

Fonte: Próprios autores

As questões “A”, “B”, “C” e “D” devem ser sinaladas de acordo com a percepção dos conceitos “baixo” com 5 (cinco pontos), “médio-baixo” com 10 (dez pontos), “médio” com 15 (quinze pontos), “médio-alto” com 20 (vinte pontos) e “alto” com 25 (vinte e cinco pontos). Deve-se efetuar o somatório dos pontos, podendo se obter um total mínimo de 20 (vinte) pontos e um total máximo de 100 (cem) pontos.

Com relação a pontuação final, ressaltamos que se refere a uma simples forma de priorização do atendimento das questões, haja vista não se trata de uma avaliação somativa ou meritocrática, pois esta seria um parâmetro classificatório, mas não nos demonstra as fragilidades do processo formativo que pode possibilitar os indicativos essenciais para a reestruturação das atividades (LUCHESE, 1990).

Por fim, o instrumento propõe um desfecho em função do trabalho de análises e discussão coletiva. Sugerimos que os encaminhamentos sejam registrados, assim como as pessoas que contribuíram, como forma de criar parâmetros para as próximas avaliações.

## **FINALIDADES DO IMADE**

A aplicação do instrumento se destina especialmente aos contextos de desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem de conteúdos onde os resultados dos procedimentos avaliativos não correspondem as expectativas geradas inicialmente pelos professores. Assim, espera-se com a aplicação do IMADE conseguir uma perspectiva favorável para explorar melhor o potencial dos alunos, seja revendo o processo de ensino-aprendizagem ou criando outras formas que permitam potencializar o trabalho formativo.

Neste sentido, as questões do IMADE estão dispostas com o propósito de explorar e avaliar em que medida o modo de intervenção desenvolvido com os alunos pode ter influência sobre as suas expectativas de desenvolvimento, diante das avaliações sobre o aprendido. Portanto, a resposta a cada questão do instrumento representa uma possibilidade de reordenar as atividades propositivas e colocar em prática novas possibilidades interventivas. Assim, na concepção do IMADE sugerimos que ele seja um instrumento destinado ao ensino com pesquisa (DAVÍDOV, 1988), pois a cada ciclo de avaliação o aplicador do instrumento terá a oportunidade de rever as intervenções pedagógico-didáticas e, caso seja pertinente, poderá fazer as adequações a partir das provocações do próprio instrumento, haja vista a sua fundamentação com base na promoção de ações comunicativas (HABERMAS, 1987).

## **SISTEMÁTICA DE APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS ESCOLARES**

O(a) professor(a) responsável pela turma inicia o processo de aplicação do instrumento respondendo ao questionário do IMADE (Figura 1). O (a) aplicador (a) deverá atribuir as pontuações as questões, tendo como referencial de análise a autocrítica a respeito do desenvolvimento das atividades junto aos escolares durante.

Destacamos que para discutir cada pontuação o(a) aplicador(a) do instrumento deverá produzir os argumentos correspondentes, pois num segundo momento as questões avaliadas serão apresentadas para o coletivo de envolvidos no processo formativo dos alunos. As pessoas que podem contribuir nas discussões, a princípio, são as pessoas de dentro do contexto da escola (professores, coordenadores, diretores, psicólogos, representantes de alunos e pais ou responsáveis etc.) podendo ser também pessoas externas. Esta deve ser uma decisão própria e acordada de cada instância educativa.

Sobre as justificativas do avaliador por suas opções de respostas, espera-se, a abertura dialógica para as colocações das visões contraditórias (ou não), mas sempre no sentido de compor uma **síntese** consensual que dê, sob a égide do coletivo, as condições de proporcionar os devidos encaminhamentos para as novas intervenções pedagógico-didáticas. Entretanto, destacamos que as justificativas do aplicador inicial a respeito da sua avaliação, devem ser materializadas, ou seja, o(a) professor(a) que respondeu inicialmente o IMADE, deve justificar seus pontos de vista a partir dos seus registros

descritivos das atividades desenvolvidas, dos fatos consumados, da demonstração da participação efetiva dos sujeitos, do cômputo de horas atividades e por meio de argumentos aceitos como legítimos no contexto da análise pelo grupo de colaboradores. Haja vista que a essência do IMADE se reside num processo analítico e reflexivo que inclui argumentações e contra argumentações para se chegar a uma composição de ideias.

### **ATENÇÕES PARA COM A APLICAÇÃO DO IMADE**

- O(a) docente responsável pela aplicação do Instrumento deve fazer cotidianamente as anotações de bordo referentes as ações, atividades e abstrações que representam os fatos acontecidos no desenvolvimento das relações pedagógicas. Ou seja, deve-se registrar os acontecimentos que vão compor as argumentações dos docentes em razão de suas opções de respostas do IMADE.

- O grupo de professores deve estar organizado para trabalhar na perspectiva sociocultural (VYGOTSKI, 2007). Faz-se necessário comungar com o conceito vygotskiano de aprendizagem mediada, onde entende-se que podemos aprender por meio da experiência do outro. Como disse Vygotski (1989, p.33) "o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa". Por esta análise, podemos admitir que na discussão temos as possibilidades de ensinar ou de aprender com os outros e reelaborar ou reconstruir o conhecimento.

- Compromissar-se com a assunção de fazer ensino com pesquisa como possibilidade de apreensão do fenômeno estudado em sua totalidade. Neste o professor tem o papel de mediar interferindo ativamente nos processos mentais dos alunos e produzindo novas formações da atividade mental por meio dessa interferência. Neste caso, propomos o experimento Didático-Formativo (DAVÍDOV, 1988; LIBÂNEO, 2009).

### **FUNDAMENTAÇÃO DAS QUESTÕES DO IMADE**

**Questão A: como você sinala a qualidade da capacidade voluntária de atenção dos alunos durante as aulas?**

A atividade voluntária tem mais influência na diferenciação entre os homens e os animais do que o próprio desenvolvimento intelectual (VYGOTSKI, 2007). Logo, a

investigação sobre esta capacidade assume uma importância fundamental para a organização das atividades propositivas com potencial de promoção do desenvolvimento dos estudantes. Haja vista que esta compreensão pode evitar medidas de intervenção educacional ineficazes, desnecessárias e às vezes desconstrutivas na formação de crianças para a vida, como por exemplo os excessos de ações disciplinares e punitivas dos escolares.

Vygotsky (2007) destacou que a atenção é uma estrutura psicológica fundamental que embasa o uso dos instrumentos (sentido de fala) pelos seres humanos e que esta capacidade de focar ou não a atenção é decisiva no êxito das operações práticas. Para o autor a possibilidade de mudança do comportamento da criança está relacionado com a promoção das modificações de suas necessidades e motivações.

Portanto, se estamos diante de um contexto que dificulta o fazer pedagógico faz-se necessária a implementação de medidas no sentido de criar as melhores condições concretas para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, evitando assim a conformação com a realidade. Neste sentido, Miranda et al. (2019) cita em seu estudo que

[...] As questões de falta de atenção de alunos e desgaste excessivo dos professores com intervenções disciplinares denotam que há a necessidade de se criar uma coesão entre os agentes educadores da escola e as medidas práticas de intervenções com controles rigorosos de efetividade e retomada de ações. Ou seja, Fichtner está propondo que o problema seja aceito e assumido por todas as instâncias da coletividade envolvida no caso (MIRANDA et al., 2019, p. 204).

Para Miranda et al. (2019), após a assunção do problema pelos principais envolvidos e responsáveis diretos pelas intervenções formativas, devemos promover junto a coletividade uma devida conscientização sobre a gravidade e os desdobramentos do problema a nível da formação individual e consequências sociais. Esse processo de enfrentamento do problema deve ser orientado no sentido de possibilitar mais observações, comparações, descrições, debates dos fatos e fenômenos, novas conclusões, generalizações, experimentações, tudo no propósito de elaborar as melhores condições para o controle prático do problema.

Fica evidenciado no estudo de Miranda et al. (2019, p. 210) que as intervenções práticas devem ser fundamentadas por base teórica de cunho científico que propicie a conciliação do ensino com a pesquisa como meio de produzir conhecimentos da realidade da escola. Por fim o estudo cita que o trabalho coletivo é um grande desafio para os

educadores, pois observamos facilmente que “não há soluções mágicas e nem tão pouco generalizantes que possam contribuir decisivamente no contexto investigado sem que haja um envolvimento profundo e incansável dos sujeitos incumbidos do fazer educacional.

Sobre intervenções práticas em contextos formativos, Makarenko (1981) apresenta a necessidade do estabelecimento de um “regime” como possibilidade de obter avanços nas questões disciplinares de jovens escolares. O autor considerou como medida específica adequada para ser implementada no campo prático pela coletividade após o processo de avaliação. Esse regime, deve ser planejado no sentido de criar situações viáveis diante das condições reais da escola, como a estrutura, quadro de professores, carga horária etc. Ou seja, as soluções devem partir da coletivamente, sendo viáveis e pensadas a partir das disponibilidades reais.

### **Questão B: como você sinala a qualidade das condições concretas para o desenvolvimento das atividades de estudo dos alunos no cotidiano das aulas?**

As condições concretas da atividade determinam as operações correspondentes a cada ação. Isto implica em pensar que diferentes objetivos podem ser atingidos, ou não, durante o desenvolvimento das atividades. Portanto, de alguma forma, os sujeitos que se envolveram nas atividades contemplaram em maior ou menor grau os seus motivos, diante das condições didáticas que foram disponibilizadas no desenvolvimento educacional.

*As condições das ações didáticas dizem respeito, no geral, às condições concretas de ensino e de aprendizagem que incidem no processo de ensino-aprendizagem. Mais especificamente, referem-se às políticas educacionais e diretrizes normativas para o ensino; às práticas socioculturais, familiares, locais; ao funcionamento da escola como as práticas de organização e gestão, o espaço físico, o clima organizacional, os meios e recursos didáticos, o currículo, os tempos e espaços; às condições pessoais e profissionais dos professores; às características individuais e socioculturais dos alunos, às disposições internas para estudo e acompanhamento das atividades didáticas, necessidades sociais e aprendizagem; ao relacionamento entre professor e alunos, alunos e colegas (LIBÂNEO, 2013, p.54).*

Assim, fica verossímil, de posse das informações obtidas no processo desenvolvido, avaliar a abrangência e os impactos que foram permitidos em função do modelo de relação pedagógica praticado. Vários aspectos podem ser observados: a

estrutura, instalações, materiais e equipamentos, suporte pedagógico e administrativo, condições ambientais como ruídos, poluição visual, temperatura ambiente etc.

**Questão C: como você sinala a influência da objetivação dos alunos no processo de ensinagem no sentido de qualificar as ações pedagógico-didáticas?**

Outro aspecto bastante representativo no processo de desenvolvimento das atividades formativas da escola se refere a possibilidade de objetivação dos sujeitos na relação pedagógica-didática, influenciando nos resultados. Conforme Vygotsky (2004), esta relação do sujeito com o mundo cultural sofre uma influência recíproca, porque ela acontece sob a intervenção de um elemento intermediador, não sendo, portanto, uma relação direta e passando a ser mediatizada. Como disse Lukács (1978, p.287) o “desenvolvimento (humano) jamais começa do início, mas elabora sempre os resultados de etapas precedentes, tendo em vista as necessidades atuais, assimilando-os [...]”.

Neste contexto de análise, os pesquisadores observaram no campo prático da relação pedagógica nas aulas de educação física do primeiro ano do ensino fundamental que a objetivação dos alunos se caracterizava em vários aspectos, sendo: a) os meios capazes de provocar mudanças qualitativas na relação professora, alunos e conteúdos formativos vão solicitar uma maior interatividade entre o mundo de dentro e o mundo de fora da escola; b) a objetivação dos alunos tem relação com a prática social deles, refletindo a cultura e os contextos sociais a que pertencem; c) a escola como instituição formativa especializada deve tomar a iniciativa de ampliar a sua atuação, se integrando e fazendo-se integrada aos contextos de vida da sua comunidade, para juntos poderem avançar numa proposta idealizada de preparação de pessoas para um mundo em constante transformação e; d) precisamos criar melhores meios de promoção de uma prática docente comprometida com o processo de transformação social, que utilize de conteúdos que conduzam os educandos a uma leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais.

**Questão D: como você sinala a qualidade dos modos de interferência, considerando os resultados efetivos produzidos durante o período avaliado?**

Na perspectiva histórico-cultural, há um entendimento de que a atividade de aprendizagem não é espontânea (DAVÍDOV, 1988), antes envolve intencionalidade, em uma *práxis* pedagógica que, por um lado é particular, individual, mas que é, ao mesmo

tempo, social, pois ocorre em contexto histórico-social que condiciona a prática individual (VYGOTSKY, 2007). Assim, as ações e processos de formação e o desenvolvimento passam a ser os elementos centrais na relação de ensino-aprendizagem.

Galperin (1986), propõe um modo de ensinar considerando três fases. A primeira, a fase da orientação, deve ser desenvolvida de tal modo que facilite ao indivíduo a compreensão da situação e sua preparação para a execução da tarefa. A segunda fase, a fase da execução, será influenciada pela fase anterior, logo o sucesso da execução dependerá da qualidade da orientação. A terceira fase, segundo Galperin se refere ao controle da situação e dos resultados. Mas, esta última fase deverá estar presente na orientação e na execução, pois se consiste também na avaliação.

Freitas e Rosa, (2015) diz que o professor precisa ser um conhecedor do modo investigativo que deu origem ao conhecimento, identificando o modo próprio de pensar, analisar e compreender do objeto a ser ensinado aos alunos. Por este caminho, o aluno deve ser encaminhado para que tenha as ações mentais que correspondem a esse novo conhecimento, dando a ele as condições de recriar e criar relações de pensamento diferentes e mais lógicas do que aquelas que ele possuía antes da atividade de aprendizagem (DAVÍDOV, 1981). Assim o papel daquele que propõe e medeia o desenvolvimento da tarefa (professor) adquire uma importância decisiva na aprendizagem.

Sobre os modos de assimilação e operação com os ensinamentos, os pesquisadores deste estudo concluíram no campo prático da investigação que: a) a pesquisa reforçou a ideia de que não há uma forma única de instruir uma tarefa capaz de contemplar as possibilidades de entendimentos de todos os alunos, mesmo que consideremos que eles estiveram desejosos e necessitados de atingir seus objetivos; b) foi observado que, tal como disse Vygotsky (2007), o desenvolvimento psíquico depende do contexto social e das formas sociais de ensino-aprendizagem; c) conforme enfatizaram Rosa e Sylvio (2016) fazendo referência aos métodos tradicionais de ensino, falta aos professores formação teórica para superar a repetição de modelos e promover as adequações dos processos de ensino e aprendizagem a realidade educacional; d) o comportamento da turma estaria refletindo o tipo de experiências formativas que eles estão tendo em relação a soluções de problemas durante o tratamento dos conteúdos escolares; e) o estudo mostrou que a associação de diferentes modos de instrução tende a favorecer o ensino dos alunos no entendimento das tarefas. Esta integração de modos reforçou a premissa da

teoria histórico cultural de que a aprendizagem eficiente envolve, necessariamente, a dimensão social com as trocas objetivadas pelos indivíduos nas relações formativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que explorar e avaliar em que medida o modo de intervenção desenvolvido com os alunos pode ter influência sobre os resultados obtidos na relação com os resultados esperados nas avaliações deve ser uma práxis nos processos educativos. Neste sentido o IMADE foi apresentado como uma possibilidade inicial para apoiar os educadores nas suas ações de trabalho. Logo, a sua exequibilidade pressupõe a articulação dos pensamentos coletivos como possibilidade metodológica para o apontamento de ideias que possam se configurar como medidas intervencionistas junto à escola e as suas questões diagnosticadas como problemáticas.

O que se pretende, essencialmente, com o IMADE, é favorecer o trabalho conjunto entre os educadores no contexto prático e com isso desenvolver no sentido de criar as melhores condições capazes de favorecer a potencialização do desenvolvimento dos alunos. Assim, tomamos como fundamental a perspectiva do trabalho pedagógico que condiciona as ações de ensino à pesquisa, pois sugere-se que a análise dos fatos acontecidos e sua discussão *a posteriori* sob critérios de comprometimento com o bem comum e cientificidade possam ser importantes aliados dos agentes educacionais para a promoção do desenvolvimento humano. Neste contexto, a concepção deste instrumento entende que para a compreensão e apreensão das questões pedagógico-didáticas que se revelam no seio escolar, se faz necessária a socialização das vivências individuais e a construção de uma estrutura de informações que permitam relacionar os conhecimentos abstraídos de diferentes momentos, de forma a possibilitar uma ampliação da visão inicial a cada nova situação.

Ademais, se as aprendizagens não se dão todas da mesma forma, pois elas dependem tanto do sujeito que apreende, do que ensina e do objeto de apreensão, logo, os objetivos dos processos de ensinagem são pretensões contextuais, ficando assim o indicativo de que a organização da escola para superar seus próprios desafios requer rupturas com a sua base tradicional, haja vista que ela mesma pode revelar o seu obscurantismo a partir da promoção da ação dialógica.

Enfim, este instrumento foi pensado e organizado a partir conceitos acadêmicos e vivências práticas no campo de ensino escolar. Contudo, a sua generalização em contextos diversos e a aplicação sistemática como meio de intervenção para promover mudanças qualitativas na escola deverá se constituir como objeto de novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (org). **Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2004.
- CHAUÍ, M de S. **Ideologia e Educação**. São Paulo. Revista CEDES, n.2, 1980.
- CUVILLIER, A. **Manuel de Philosophie**. Tome I. Librairies, Armand Colin. Paris. 1950.
- DAVÍDOV, V. V. A atividade de aprendizagem no primeiro período escolar. In: **Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia**. Tradução de textos publicados na Revista Soviet Education sob título Problems of desenvolvimental teaching (tradução para o português não publicada). Educação Soviética. Agosto 1988.
- DAVÍDOV, V. V. **Tipos de generalización em la enseñanza**. Havana, Ed. Pueblo y Educación, 1981.
- DOMINGOS, F. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v.19, n. 2, p. 21-50, 2006.
- FICHTNER, B. **O paradigma histórico-cultural (Vigotski e Leontiev): Perspectivas e Limites**. Apostila do Prof. Dr. Bernd Fichtner, Universidade de Siegen/Alemanha, Programa Internacional de Pós-Graduação em Educação - International Education D-INEDD Universidade de Siegen/Alemanha, 2011.
- FREITAS, R. A. M. Da M.; ROSA, S. V. L. Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, abr./jun. 2015.
- GALPERIN, P. Ya. Sobre el método de formación por etapas de las acciones mentales. In: **Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. I. I. Iliassov y V. Ya. Liaudis**. La Habana, Pueblo y Educación, 1986.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa I - Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madri: Taurus, 1987.

- KORSCH, K. **Marxismo e filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In **Vygotsky, L. (et al.) Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.
- LEYTON, S. M. **Planejamento educacional: Um modelo pedagógico**. Santiago, Chile: 1969.
- LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davidov**. *Revista Bras. De Educação*, Rio de Janeiro, n.27, p. 5-24, dez. 2004.
- LIBÂNEO, J. C. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, Akiko, SUANNO, João H.; SUANNO, Marilza V.R. (Orgs.). **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **O Campo Teórico-Investigativo e Profissional da Didática e a Formação de professores. Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia, CEPED, PUC Goiás, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente**. Texto apresentado na apresentação do XII Encuentro De Geógrafos de América Latina, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, abril, 2009.
- LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: Edufu, 2017.
- LUCESI, C. **Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? A construção do projeto de ensino e avaliação**, nº 8, São Paulo FDE. 1990.
- LUKÁCS, G. **Introdução a uma Estética Marxista**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1978.
- MAKARENKO, A. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo, Moraes, 1981.
- MIRANDA, M. Jr.; SOUZA, S. G.; SOUSA, R.P. GARCIA, S.A. Os episódios de falta de atenção dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental nas aulas de educação

física da escola pública de Goiânia-GO. In: MACHADO, Gabriella Eldereti; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de (Orgs.). **Temas emergentes à educação: (re)significações e complexidades ao ensino e aprendizagens**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 167-214.

OLIVEIRA, M. K. de. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

ROSA, S. V. L.; SYLVIO, M. C. Teoria histórico-cultural e teoria do ensino desenvolvimental: bases para uma epistemologia psicológico-didática do ensino. In: FREITAS; Raquel Aparecida Marra da Madeira. **Ao educador Raul Rodrigues Gomes. Editora-gerente**. Revista Educativa, PUC Goiás, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago, 2016.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Metodologia dialética em sala de aula**. Revista AEC, v.21, n.83, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo, 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

*Recebido em: 21/08/2022*

*Aprovado em: 23/09/2022*

*Publicado em: 30/09/2022*