



Educação Ambiental em Diálogo com
Ensino de Química na Terra do Basalto
44º EDEQ - 4º Profquisul
NOVA PRATA/RS

30 anos da LDBEN/96: Uma Análise teórico-crítica do Papel do Professor e do Ensino

Jaqueline Ritter* (PQ), Daiana Rebeca de Lima Bauer (PG), Jéssica Blank Lopes (PG),

Diúli de Seta Lopes (PG).

jaquerp2@gmail.com

Palavras-Chave: Teoria Histórico-Cultural; Conceitos científicos; Mediação pedagógica.

Área Temática: Políticas Educacionais e Currículo

Resumo: Este ensaio teórico problematiza alguns desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, no limiar desses 30 anos de sua implementação no Brasil. O presente manuscrito consistiu em problematizar o aparente paradoxo que se estabeleceu entre as políticas curriculares Pós-LDB e o processo de inclusão educacional, na dialética com a evidente marginalização do papel docente no processo de ensino. Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e em diálogo com Michael Young e Mário Osório Marques, o trabalho argumenta que o chamado "protagonismo discente" e a "plataformização do ensino" tem resultado no esvaziamento da função mediadora que exerce o professor, comprometendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes. A partir da análise dos conceitos científicos como sistemas organizados e da Zona de Desenvolvimento Proximal ou Iminente, propõe-se a retomada do ensino como categoria central da prática educativa no âmbito da Educação Básica.

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA EM FOCO

Em dezembro de 2026 completam-se 30 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei 9394/96, um marco histórico da Educação brasileira porque ela introduz uma nova concepção de Educação Básica. O que é básico na educação passa a ser a centralidade do currículo, da escola e dos professores. Diante dessa concepção menos propedêutica, embora os documentos subsequentes a mantenham por vincularem objetivos de aprendizagem ao ENEM (Maceno, *et al*, 2011), descortina-se um novo tempo. Buscando corrigir injustiças históricas de uma educação elitista e voltada para uma minoria, surge o tema Educação para Todos e disso derivam uma série de programas sociais a exemplo do bolsa família, merenda, transporte, dentre outros. Iniciativas necessárias que visam garantir o ingresso e a permanência dos estudantes na escola até então voltada às classes sociais mais favorecidas economicamente, e em decorrência disso, culturalmente. Contudo, um paradoxo de difícil interpretação emerge e se mostrou cada vez menos decifrável pela Pesquisa em/no Ensino, no Brasil - nesse projeto, esqueceram do professor!

As políticas educacionais, Pós-LDBEN/96, não prepararam o professor para alunos desmotivados, não pensaram que o professor desse novo grupo escolar teria que mudar suas concepções de ensino e, por conseguinte de aprendizagem.

APOIO

Sociedade Brasileira de
Ensino de Química





Educação Ambiental em Diálogo com
Ensino de Química na Terra do Basalto
44º EDEQ - 4º Profquisul
NOVA PRATA/RS

Despreparado e repetindo abordagens abstratas de Ciência, como àquela obtida nos bancos acadêmicos, seguiram repetindo aulas com foco na memorização de conteúdos descontextualizados, conceitos e conteúdos distribuídos em partes conforme a organização curricular disciplinar. Organização essa, que atendia e muito bem, os estudantes das classes mais favorecidas que ascendiam ao Ensino Médio na década de 80 e 90 no Brasil. Esses por sua vez, dotados de capital financeiro e cultural, diante de qualquer modelo curricular, apostavam no estudo como condição para o ingresso nos cursos superiores mais concorridos a exemplo das engenharias, medicina, direito, dentre outros, visando percorrer trajetórias profissionais exitosas como era a expectativa familiar e social daquela época.

Desde a promulgação da LDB em 1996, documentos curriculares subsequentes, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), têm advogado por uma nova concepção de ensino, baseada nos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências do âmbito das funções psíquicas superiores (Ritter, 2017). No entanto, essa proposta, muitas vezes formulada sem o devido diálogo com os professores e suas condições reais de trabalho, levanta-nos questões importantes e necessárias: como os docentes receberam essas novas demandas? Que lugar lhes foi reservado nesse novo paradigma? E o que produziu a pesquisa educacional nesse limiar de trinta anos de LDB? Vivemos um tempo em que a centralidade é o aluno em nome do chamado "protagonismo discente", enquanto o papel do professor parece cada vez mais esvaziado de sentido e significado. Que professor é esse, que parece ter desistido do "ensinar"? Por que tantas vezes se ausenta de seu lugar de mediador em prol do "Educar" como categoria generalista e comum a outras esferas culturais?

É a partir dessas inquietações que este ensaio teórico se desenvolveu. Ele nasce da experiência docente e das reflexões teóricas de uma educadora e professora atuante na construção do currículo escolar e que migrou para o contexto da formação de professores. Ancorada na psicologia Histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Vygotsky (2001, 2007, 2008), objetivou-se refletir acerca das compreensões e motivações que estruturam o pensamento dos sujeitos, professores e estudantes, em processo de ensino e aprendizagem, e, as práticas pedagógicas atuais interpretadas a partir do conceito de Mediação. Propomos, aqui, um diálogo com Michael Young (2011), que questiona a relativização do conhecimento escolar – denominado de conhecimento poderoso e, não, dos poderosos – como centralidade do ensino. Este por sua vez, defende a importância do acesso ao saber sistematizado como um direito social. Em seguida, recorremos ao pensamento de Mário Osório Marques (2006), cujas formulações aproximam a sociologia da educação das perspectivas críticas da psicologia do desenvolvimento, reforçando a necessidade de uma práxis pedagógica que articule intencionalidade deliberada aos conteúdos e conceitos como objeto do ensino e da formação, docente e discente.

APOIO

Sociedade Brasileira de
Ensino de Química





Educação Ambiental em Diálogo com
Ensino de Química na Terra do Basalto
44º EDEQ - 4º Profquisul
NOVA PRATA/RS

Assim, este ensaio convida à reflexão sobre o que se entende por ensinar no cenário educacional contemporâneo, interrogando não apenas as políticas e os discursos oficiais, mas também o lugar do professor, sua formação e sua responsabilidade na mediação do conhecimento científico. Defendemos que o verdadeiro protagonismo estudantil não emerge apesar do professor, mas através de sua mediação qualificada, fundamentada no conhecimento científico sistematizado e na compreensão dos processos de desenvolvimento humano.

1. O Esvaziamento do Ensino e a Falsa Dicotomia entre Ensinar e Aprender

1.1 O "Protagonismo Discente" ou a "Marginalização do Professor"?

Nas últimas décadas, os discursos educacionais vêm sendo atravessados por conceitos como "protagonismo discente" e "aprendizagem significativa", frequentemente apresentados como respostas às limitações de modelos tradicionais de ensino, que perduraram por anos, tanto na universidade quanto na escola. No entanto, tais discursos, quando descoladas de uma base teórico-metodológica sólida que os fundamenta, podem incorrer em uma compreensão distorcida do papel do professor e do ensino no processo formativo. Em vez de superarem a lógica transmissiva, muitas vezes instauram uma nova dicotomia, onde valorizar o estudante parece defletir/desviar do ensino e, por conseguinte, do papel do professor. É a partir dessa problemática que se insere o uso acrítico do "protagonismo discente", como veremos a seguir.

A crítica ao "protagonismo discente" emerge como resposta à falsa dicotomia entre ensinar e aprender, como se a centralidade do aluno implicasse necessariamente a marginalização do professor. Segundo Vygotsky (2001), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre por meio da internalização de conhecimentos mediados social e culturalmente, sendo o ensino intencional e deliberado o principal catalisador desse processo. Da mesma forma, Michael Young (2011) destaca que a escola deve garantir o acesso ao "conhecimento poderoso", ou seja, àquele conhecimento sistematizado e validado culturalmente, que permite ao sujeito compreender e transformar o mundo. A ausência desse compromisso formativo no cotidiano escolar, combinada à lógica gerencialista das políticas educacionais desarticuladas da formação docente, resultou na marginalização do ensino como categoria central do processo educativo, nas e pelas instituições. Assim, muitos professores, especialmente nas áreas das ciências da Natureza e da matemática, permaneceram presos a abordagens fragmentadas e descontextualizadas, reproduzindo práticas alheias à realidade dos estudantes e sem a mediação necessária para promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas; ou aderiram o discurso do cotidiano oriundo das vozes estudantis sem interpretá-lo com as ferramentas conceituais da Ciência.



Educação Ambiental em Diálogo com
Ensino de Química na Terra do Basalto
44º EDEQ - 4º Profquisul
NOVA PRATA/RS

A popularização de um "protagonismo" esvaziado de sentido pedagógico e científico muitas vezes se alinha a um outro jargão: o "aprender a aprender". Embora a autonomia intelectual seja um objetivo nobre, sua interpretação superficial pode levar à ideia de que o papel do professor se resume a ser um mero "facilitador" ou "curador de conteúdo", enquanto o aluno, por si só, constrói seu conhecimento. Essa visão ignora que a aprendizagem de "conceitos científicos artificiais" é um processo como fundamenta a tese vigotskiana, mediado intencionalmente, e não, um processo espontâneo. Um protagonismo discente autêntico, portanto, não se manifesta na negação do ensino, mas na apropriação crítica e ativa do conhecimento poderoso e necessário para que os sujeitos possam compreender e atuar no mundo por meio dessas ferramentas culturais. Afinal, o estudante se torna autônomo quando utiliza os fundamentos da matemática para analisar criticamente uma notícia acerca da economia, quando aplica conceitos da biologia para debater políticas de saúde pública a exemplo das vacinas, ou quando usa a história e suas categorias de pensamento para entender as raízes das desigualdades sociais decorrentes do capitalismo. Este protagonismo só é possível quando o estudante tem acesso ao conhecimento sistematizado através da mediação intencional do professor ao ensiná-lo por meio desses artefatos de mediação, que organizam e potencializam as condições fisiológicas para que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores aconteça no nível desejado, como trata o item a seguir.

1.2 A Zona de Desenvolvimento Proximal/Iminente e o Papel Mediador do Professor

Partindo da compreensão de que o protagonismo autêntico requer mediação qualificada, torna-se fundamental examinar como essa mediação se efetiva no processo educativo. A Zona de Desenvolvimento Proximal ou Iminente (ZDP), conceito-chave da Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 2001), reforça a ideia de que o avanço na aprendizagem e desenvolvimento, no humano, depende diretamente da intervenção de um outro mais experiente, nesse caso, o professor ou a professora. Quando esse profissional é afastado de sua função mediadora e reduzido a executor de propostas desarticuladas e tecnicistas, como aponta Mário Osório Marques (2006), o risco é uma pedagogia esvaziada de sentido, que não emancipa nem transforma.

Ao discutir o conceito de ZDP, Vygotsky evidencia que o desenvolvimento não antecede nem caminha em paralelo ao aprendizado, mas que é justamente este, quando intencional, mediado e orientado, que impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (2001, 2008). Ensinar, no sentido mais amplo que Vygotsky propõe, é criar condições para que o estudante avance do que ele já sabe e faz sozinho para aquilo que só consegue realizar com a mediação de um outro mais experiente. Na prática docente, isso significa que o professor não pode ser reduzido a um mero facilitador que apenas organiza situações para que o aluno "descubra" o conhecimento por si mesmo. Conceitos científicos são, portanto, os meios auxiliares



Educação Ambiental em Diálogo com
Ensino de Química na Terra do Basalto
44º EDEQ - 4º Profquisul
NOVA PRATA/RS

para que esse desenvolvimento aconteça e, constituem, um sistema organizado que Vygotsky denominou de “disciplina formal”, qual seja, os componentes curriculares das chamadas Ciências. Os conceitos de átomo, moléculas, íons, solução, como parte de conteúdos clássicos como a estrutura atômica, as leis da termodinâmica ou os processos de oxidação-redução, não emergem espontaneamente da experiência cotidiana. Eles exigem uma mediação didática intencional, que favoreça a relação entre os conceitos científicos e os conceitos cotidianos.

Nessa relação dialética e em via de mão-dupla, o professor, como alguém que exerce o papel de mediador desses conceitos, é o agente do desenvolvimento humano, justamente por inserir no ato pedagógico tais palavras ou conceitos e seus significados. E, paradoxalmente, enfrenta o desafio de atender a novas demandas escolares como a inclusão, o preenchimento de documentos e plataformas, a fazer o uso das tecnologias digitais em um contexto de sobrecarga burocrática que o impede de exercer plenamente seu papel pedagógico. Carente por formação adequada e que atenda a essas especificidades, está o professor, o verdadeiro protagonista do ato de ensinar. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, o ensino planejado e intencional é essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos, porque essa se desenvolve pelos portais do conhecimento científico. No entanto, sem tempo e condições adequadas, o professor adoece e a aprendizagem dos estudantes é comprometida. Garantir tempo e formação específica e contínua para o trabalho docente é, portanto, afirmar um direito social essencial à qualidade da educação, da Educação Inclusiva e da Educação para Todos.

2. AS DISCIPLINAS FORMAIS COMO SISTEMAS ORGANIZADOS DE CONHECIMENTO

2.1 A Natureza Sistêmica dos Conceitos Científicos

Tendo estabelecido a importância da mediação docente pela via dos conceitos científicos para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é necessário compreender a natureza específica desse conhecimento que a escola deve socializar e garantir o acesso. Para Vygotsky (2008, p. 128), "o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as primeiras funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes - suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado". Esta afirmação fundamenta a importância das disciplinas formais como sistemas organizados do conhecimento escolar, que nada mais é, que uma categoria de fundamental importância quando analisamos o ensino e o papel do professor, neste contexto de 30 anos de LDBEN/96. O conhecimento escolar é o conhecimento científico contextualizado!

Os conceitos científicos permitem ao estudante formar uma estrutura para o desenvolvimento ascendente dos conceitos não científicos para seu uso mais

APOIO

Sociedade Brasileira de
Ensino de Química





Educação Ambiental em Diálogo com
Ensino de Química na Terra do Basalto
44ª EDEQ - 4º Profquisul
NOVA PRATA/RS

consciente e deliberado. Por isso são inter-relacionados desde o início e, pertencem ao plano do conhecimento escolar. Inicialmente uma criança terá dificuldade para solucionar problemas que envolvam situações da vida cotidiana, porque não tem consciência de seus conceitos. Contudo, diante da disciplina formal a exemplo da Química, "a consciência reflexiva chega à criança, pelos portais dos conhecimentos científicos" (Vygotsky, 2008, p. 115).

Segundo Vygotsky (2008, p. 138), "os conceitos não ficam guardados na mente da criança como ervilhas em um saco, sem qualquer vínculo que os una". Isso ocorre porque sua própria natureza pressupõe um sistema, que pode ser interpretado pela linha da sociogênese de desenvolvimento, como parte de um corpo organizado de teorias e definições. Quando contextualizados, no contexto do ensino, esses conceitos, também farão parte de um processo de apropriação por parte de quem apreende um conceito novo, e esse, passa a estabelecer relações com outros conceitos, sejam eles científicos ou cotidianos. Nessa perspectiva histórico-cultural de relação dialética entre essas duas categorias de conhecimento, emerge o chamado conhecimento escolar, que o autor, situou na categoria de Disciplina Formal.

A ideia vigotskiana de que os conceitos científicos promovem a "consciência e o domínio deliberado" se conecta diretamente à noção de "conhecimento poderoso" (powerful knowledge) de Michael Young. Para Young (2011), o currículo escolar não deve se limitar a validar as experiências dos alunos (conhecimentos cotidianos), mas sim garantir o acesso a um tipo de conhecimento que eles não poderiam adquirir em casa ou em suas comunidades. Esse conhecimento é poderoso porque:

- É especializado e conceitual: Baseia-se em conceitos abstratos e sistemas teóricos que explicam o mundo para além das aparências.
- Oferece generalização: Permite que os alunos pensem para além de sua experiência particular e local, compreendendo fenômenos mais amplos.
- É a base para o questionamento: Fornece as ferramentas intelectuais para criticar o status quo e imaginar alternativas.

Quando uma pedagogia do "protagonismo" sugere que o currículo deve emergir "dos interesses dos alunos", corre-se o risco de aprisioná-los em seus próprios conceitos espontâneos, negando-lhes o acesso ao conhecimento poderoso que a escola tem o dever de socializar. O verdadeiro protagonismo, nessa ótica, é a apropriação de parte dos sujeitos, desse conhecimento para poder, então, julgar, criticar e transformar a realidade. Essa dialética necessária, não negligencia o interesse dos aluno, mas interpreta-o, como se explicita no tópico que segue.

2.2 Movimentos Ascendentes e Descendentes na Formação de Conceitos

Compreendida a natureza sistêmica dos conceitos científicos, torna-se essencial analisar como esses conceitos se relacionam dinamicamente com os



Educação Ambiental em Diálogo com
Ensino de Química na Terra do Basalto
44ª EDEQ - 4º Profquisul
NOVA PRATA/RS

saberes cotidianos dos estudantes, facilmente reconhecidos como temas de interesse. Segundo Vygotsky, "poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto" (2008, p. 135). É por essa razão que um conceito seja ele espontâneo ou não-espontâneo, envolve uma atividade mediada desde o início.

A mediação é concebida por Vygotsky (2008) como tudo o que se interpõe entre o sujeito e o objeto do conhecimento, seja este proveniente de um problema cotidiano ou outro conceito ainda desconhecido pela criança. Essa mediação ocorre pelos signos (palavras com significado estabilizado) ou por instrumentos que, no plano pedagógico, podem ser concebidos como recursos didáticos. Em se tratando do ensino de Química, podemos conceber um experimento como um instrumento de mediação importante, porque além de demandar o uso de conceitos científicos também requer sua aplicação na resolução de um problema, seja ele de ordem fenomenológica concreta ou abstrata. Esta mediação experimental permite que o estudante articule teoria e prática, mobilizando conceitos científicos para compreender fenômenos observáveis e mensuráveis, estabelecendo pontes entre o abstrato e o concreto.

Na prática pedagógica, isso significa que o professor deve compreender que os conceitos científicos não substituem os conceitos cotidianos, mas os transformam e os elevam a um nível superior de consciência (Ritter e Maldaner, 2020). Quando um estudante aprende o conceito científico de "densidade", por exemplo, ele não abandona sua experiência cotidiana de que "alguns objetos afundam e outros flutuam", mas passa a compreender essa experiência de forma sistemática e organizada pela relação massa e volume, podendo aplicar esse conhecimento a novas situações e fazer previsões fundamentadas acerca da natureza e propriedade dos materiais. São inúmeras as possibilidades docentes, para recontextualizar conceitos científicos e, com isso ampliar os significados apropriados pelos estudantes e as "Situações de Estudo" é uma delas (Ritter e Maldaner, 2020).

2.3 A Evolução Histórica dos Conceitos Científicos e a validação das Disciplinas Formais

Essa relação dinâmica entre conceitos cotidianos e científicos ganha ainda mais complexidade quando consideramos a dimensão histórica do conhecimento. No caso da microgênese da formação dos conceitos científicos, ao sujeito que aprende, ambos os processos contêm uma gênese e uma história que passa por etapas de evolução do significado e sua compreensão. O grau de generalidade dos conceitos em seus significados nada mais é do que a compreensão dos significados estabilizados num determinado tempo da História das Ciências. A exemplo da Química, podemos citar a história do átomo e suas definições filosóficas,



Educação Ambiental em Diálogo com
Ensino de Química na Terra do Basalto
44º EDEQ - 4º Profquisul
NOVA PRATA/RS

posteriormente aprofundadas pelas ideias de Dalton, Thomson, Rutherford, Böhr e, mais recentemente, com os aportes da Física Quântica. Atualmente, chegou-se a definições muito mais rebuscadas para o conceito de átomo, cujos significados mudaram as definições para esse signo, em decorrência da história da humanidade, da ciência e da técnica.

De outra parte, quem estuda e aprende os modelos atômicos e o conceito de átomo também deve ter consciência desse processo. Trata-se de uma sucessão de etapas acerca da evolução na compreensão desses significados, que pertencem agora ao sujeito no plano da microgênese da formação dos conceitos de átomo. Para Vygotsky (2008, p. 138), comparamos "o grau de generalidade dos conceitos reais da criança com as fases e os estágios alcançados por ela na formação experimental de conceitos: sincretismo, complexos, pré-conceitos e conceito". E os professores, conhecendo como os estudantes aprendem e se desenvolvem em cada uma dessas etapas, pode inserir novos meios artificiais (conceitos) para que a evolução do significado, no plano da microgênese, possa avançar para níveis mais próximos do que a comunidade científica vem legitimando, a exemplo da definição para o conceito de átomo.

Assim, por que deveríamos, em situação de ensino, esperar que as crianças ao final do ensino fundamental possam definir átomo como um simples verbalismo enunciado na sua fala ou escrita? Se a primeira vez que uma criança usa a palavra, o conceito apenas iniciou seu estágio de desenvolvimento. Ou ainda, para quê ensiná-lo descolado de um sistema ou da história do seu desenvolvimento?

2.4 A Disciplina Formal e a Transformação dos Conceitos Espontâneos

Retomando a questão central da mediação pedagógica, é fundamental compreender como as disciplinas formais operam essa transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos. Para Vygotsky, cada fase do desenvolvimento conceitual e cada estrutura de generalização possuem um nível específico de abstração e concretude. Conceitos mais amplos e mais restritos coexistem em um sistema, que, no contexto curricular, pertence a uma disciplina formal.

As disciplinas formais, como a Química com seu sistema conceitual próprio, demandam uma interpretação específica de seus conceitos e de sua estrutura, primeiro por parte dos professores, para só então, chegar aos estudantes. Isso porque, nos conceitos espontâneos, que surgem da experiência cotidiana, há uma ausência desse sistema organizado. O que ocorre na mente humana em idade escolar é que "a disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema, isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento!" (Vygotsky, 2008, p. 145).



Educação Ambiental em Diálogo com
Ensino de Química na Terra do Basalto
44º EDEQ - 4º Profquisul
NOVA PRATA/RS

No ensino, essa transformação é crucial. A afirmação de Vygotsky (2008, p. 115) de que "a consciência reflexiva chega à criança, pelos portais dos conhecimentos científicos" esclarece, inclusive à outras correntes pedagógicas, que o desenvolvimento intelectual pleno não é um processo natural ou espontâneo, mas uma conquista cultural mediada pelo ensino. A escola, ao oferecer o conhecimento científico sistematizado, torna-se o espaço privilegiado onde o pensamento cotidiano, fragmentado e limitado à experiência imediata, pode ser interpretado por um pensamento teórico, sistêmico e abstrato. Ignorar essa função do ensino é, paradoxalmente, negar ao aluno a ferramenta mais poderosa para o exercício real de sua autonomia e cidadania: o domínio consciente e deliberado do conhecimento científico que lhe permite ler, interpretar e transformar o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da Teoria Histórico-Cultural, reitera-se o papel mediador do professor na relação com as disciplinas formais e dos conceitos científicos escolares para o desenvolvimento de funções psíquicas essencialmente humanas. Torna-se imperativo retomar o ensino como categoria teórica e prática, e não apenas como execução de conteúdos prescritos. Por todos os argumentos aqui apresentados, tratar o ensinar com o mesmo sentido do educar, é um equívoco! Com base em Vygotsky, todos educam, mas só o professor é o mediador no sentido restrito do papel que exerce no ensino dos conceitos científicos.

Mário Osório Marques (2006) adverte que o conhecimento escolar não é um simples reflexo do saber científico, mas sim uma reinterpretação didática que requer mediação consciente. Isso exige do professor não apenas domínio técnico acerca do quê ensinar, mas também posicionamento ético, político e epistemológico. Frente às demandas da escola contemporânea é fundamental recolocar o ensino no centro do debate, e portanto, reafirmar o papel docente como intelectual comprometido com a formação plena de todos os sujeitos incluídos. Negar ao professor esse papel central na mediação do conhecimento científico escolar, na organização das situações de aprendizagem e na intencionalidade pedagógica, é condenar o projeto de Educação Básica e Educação para Todos, encabeçado desde a LDBEN/96 a uma ilusão. Afinal, não há desenvolvimento de Funções Psíquicas superiores, sem o ensino intencional e sem formação docente qualificada com aportes da psicologia da aprendizagem, epistemologia das Ciências, dentre outras ferramentais intelectuais!

A teoria vigotskiana reforça que o desenvolvimento humano está diretamente relacionado à apropriação cultural, que só ocorre por meio das interações mediadas por signos e ferramentas inseridas nesse contexto, e com o professor apreendente não é diferente. Ao completarmos 30 anos da LDB, mais do que rever as reformas curriculares vigentes, é preciso reconstruir e ressignificar o lugar e papel do professor como mediador qualificado e garantir as condições materiais, formativas e simbólicas

APOIO

Sociedade Brasileira de
Ensino de Química





Educação Ambiental em Diálogo com
Ensino de Química na Terra do Basalto
44º EDEQ - 4º Profquisul
NOVA PRATA/RS

para o exercício pleno de sua função. Só assim será possível enfrentarmos as desigualdades estruturais e históricas dos brasileiros e dar-lhes sentido à promessa de uma educação verdadeiramente inclusiva, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

MACENO, N. G ; RITTER, J. ; MALDANER, O. A. ; GUIMARÃES, O. M. . **A Matriz de Referência do ENEM 2009 e o desafio de recriar o Currículo de Química na Educação Básica**. Química Nova na Escola (Impresso), v. 33, p. 153-159, 2011.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

RITTER, Jaqueline. **Recontextualização de políticas públicas em práticas educacionais**: novos sentidos para a formação de competências básicas. Curitiba: Appris, 2017.

RITTER, Jaqueline; MALDANER, Otavio A. Situações de Estudo em práticas pedagógicas diversificadas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. 232 p.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 601-618, jul./set. 2011.