

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA A DISTÂNCIA**

MARIANA ROCHA DE OLIVEIRA E SILVA

**EXPLORANDO O ENFOQUE HISTÓRICO – CULTURA: Uma análise sobre a
influência das trajetórias individuais no processo de aprendizagem**

**Ouro Preto
2025**

MARIANA ROCHA DE OLIVEIRA E SILVA

EXPLORANDO O ENFOQUE HISTÓRICO – CULTURA: Uma análise sobre a influência das trajetórias individuais no processo de aprendizagem

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de pós-graduação em Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito para obtenção do título de especialização.

Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Maria Teixeira

Ouro Preto

2025

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

O48e Oliveira e Silva, Mariana Rocha de.
Explorando o enfoque histórico - cultural [manuscrito]: uma análise sobre a influência das trajetórias individuais no processo de aprendizagem. / Mariana Rocha de Oliveira e Silva. - 2025.
31 f.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Maria Teixeira.
Produção Científica (Especialização). Universidade Federal de Ouro Preto. Centro de Educação Aberta e a Distância.

1. Educação. 2. Cultura. 3. Educação - Práticas Pedagógicas. 4. Aprendizagem. I. Teixeira, Heloisa Maria. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 378

Bibliotecário(a) Responsável: Maristela Sanches Lima Mesquita - CRB-1716



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
CENTRO DE EDUCACAO ABERTA E A DISTANCIA - CEAD



FOLHA DE APROVAÇÃO

Mariana Rocha de Oliveira e Silva

"EXPLORANDO O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ANÁLISE SOBRE A INFLUÊNCIA DAS TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM"

Monografia apresentada ao curso de Práticas Pedagógicas da Universidade federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Pedagógicas.

Aprovada em 28 de Julho de 2025.

Membros da banca

Profa .Dra. Heloísa Maria Teixeira-orientador

Profa. Me. Adriene Santana

Profa. Me. Míriam Cristina Silva Oliveira

Prof. Dr. Solano de Souza Braga, Coordenador do Curso, aprovou a versão final e autorizou se depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Cursos da UFOP em 10/09/2025



Documento assinado eletronicamente por **Solano de Souza Braga, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/09/2025, às 14:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0976234** e o código CRC **4104E982**.

Referência: Caso responda este Documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.011408/2025-61

SEI nº 0976234

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163
Telefone: (31)3559-1355 - www.ufop.br

RESUMO

Este trabalho investiga a influência das estruturas culturais no processo de aprendizagem, com foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas na rede pública municipal de Sabará, Minas Gerais. A pesquisa parte do pressuposto de que a educação é atravessada por valores, crenças, experiências e vínculos sociais, sendo, portanto, um processo histórico e cultural. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, composta por revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com professores da Educação Básica, a fim de compreender suas percepções sobre a relação entre cultura, comportamento e aprendizagem. Os resultados evidenciaram que, embora os docentes reconheçam a relevância da diversidade cultural, a prática pedagógica nem sempre contempla as experiências e saberes prévios dos alunos. Destacou-se, ainda, a centralidade da família no processo educativo, apontada pelos entrevistados como fator determinante para o engajamento e o desempenho escolar. Constatou-se, portanto, a necessidade de fortalecer vínculos entre escola, família e comunidade, bem como de investir na formação continuada dos professores, de modo a ampliar a compreensão das dimensões culturais e subjetivas que atravessam o ensino. Conclui-se que a aprendizagem não pode ser reduzida a conteúdos e técnicas, mas deve ser concebida como prática cultural e social, sensível às diferenças e capaz de promover inclusão, pertencimento e transformação.

Palavras-chave: Educação; Cultura; Enfoque Histórico-Cultural; Práticas Pedagógicas; Aprendizagem.

ABSTRACT

This study investigates the influence of cultural structures on the learning process, focusing on pedagogical practices developed in the municipal public school system of Sabará, Minas Gerais. The research assumes that education is shaped by values, beliefs, experiences, and social bonds, and is therefore a historical and cultural process. The adopted methodology was qualitative in nature, consisting of a literature review and semi-structured interviews with Basic Education teachers, in order to understand their perceptions of the relationship between culture, behavior, and learning. The results showed that, although teachers recognize the relevance of cultural diversity, pedagogical practice does not always incorporate students' prior experiences and knowledge. The centrality of the family in the educational process also stood out, as it was pointed out by the interviewees as a determining factor for engagement and school performance. Thus, the need was identified to strengthen ties between school, family, and community, as well as to invest in teachers' continuing education, in order to broaden their understanding of the cultural and subjective dimensions that permeate teaching. It is concluded that learning cannot be reduced to content and techniques, but should be conceived as a cultural and social practice, sensitive to differences and capable of promoting inclusion, belonging, and transformation.

Keywords: Education; Culture; Historical-Cultural Approach; Pedagogical Practices; Learning.

SUMARIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Apresentação do Tema e Relevância	1
1.2 Delimitação do Tema e Problema de Pesquisa	2
2. REFERENCIAL TEÓRICO	3
2.1 Enfoque Cultural Estrutural	3
3. METODOLOGIA	8
3.1 Tipo de Pesquisa	8
4 REFERENCIAL TEÓRICO	9
4.1 A Perspectiva Sócio-histórica de Vygotsky	9
4.2 Práticas Pedagógicas e Novas Abordagens de Márcia Ambrósio	11
4.3 Conexão com a Pesquisa	13
4.4 A Influência das Estruturas Culturais no Processo de Aprendizagem	13
5. A perspectiva histórico-cultural nas práticas pedagógicas de docentes do município de Sabará.	17
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	24

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do Tema e Relevância

A prática pedagógica é atravessada por múltiplos fatores que extrapolam os conteúdos escolares e as metodologias de ensino. Entre esses fatores, as estruturas culturais que envolvem estudantes e professores — como suas vivências, valores, crenças, experiências escolares anteriores e o contexto social em que estão inseridos — desempenham um papel fundamental na construção das formas de aprender e ensinar. Compreender a influência desses elementos culturais no fazer docente é essencial para refletir sobre os sentidos que orientam as práticas pedagógicas e sobre como essas práticas moldam o processo de aprendizagem. Nesse sentido, este estudo se insere em um campo de investigações que busca articular cultura e educação, segundo as concepções de Lev Vygotsky, contribuindo para o fortalecimento de abordagens mais críticas, contextualizadas e sensíveis às realidades escolares, especialmente no âmbito da educação pública.

Para Vygotsky, a abordagem da cultura pode ser percebida em duas relações: a cultura no social (histórico) e a cultura na aprendizagem. Em ambos os casos, a cultura está envolvida na mediação. A transformação do ser humano biológico em ser humano social depende do desenvolvimento histórico-social, do desenvolvimento das funções mentais e da aprendizagem. Tudo isto mediado pela ação da cultura (SIRGADO, 2000).

O enfoque cultural estrutural na prática pedagógica reconhece a influência da cultura no processo de ensino-aprendizagem, considerando a interação entre os alunos, o professor, os conteúdos e o contexto sociocultural.

Ao adotar o enfoque cultural estrutural, esta pesquisa pretende analisar práticas pedagógicas e como estas são influenciadas pela cultura escolar, institucional e comunitária nas quais estão inseridas.

A educação, área de conhecimento dinâmico e sujeito a múltiplas influências, tem na cultura uma variável fundamental, que molda tanto o ensino quanto o aprendizado. Assim, este estudo parte da vivência e observação cotidiana da pesquisadora no contexto da Secretaria Municipal de Educação de

Sabará, o que favorece uma aproximação crítica com os sujeitos da pesquisa e seus contextos culturais.

A educação é um processo de transformação e, como tal, deve ser baseada no conhecimento e na inclusão de todas as variáveis que moldam o aluno. O impacto das estruturas culturais no processo de aprendizagem é um tema relevante, especialmente em um cenário de diversidade como o espaço da sala de aula.

1.2 Delimitação do Tema e Problema de Pesquisa

O presente estudo tem como foco os professores da educação básica da rede pública municipal de Sabará, Minas Gerais, com ênfase em suas práticas pedagógicas, e nos fatores culturais e comportamentais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. As influências culturais interferem no aprendizado, especialmente no que se refere à avaliação e as práticas pedagógicas que consideram o contexto de diversidade cultural. Propõe-se uma investigação sobre as relaoes cotidianas entre estudantes e professores e sobre a construção de vínculos com o processo de aprendizagem na Educação Básica.

No contexto educacional contemporâneo, compreender a aprendizagem como um processo influenciado por fatores culturais, sociais e subjetivos é essencial para uma prática pedagógica mais sensível e eficaz. As interaoes escolares não ocorrem em um vácuo neutro, mas estão impregnadas de valores, crenças e significados que moldam o comportamento dos sujeitos diante do saber. Nesse sentido, é pertinente questionar: como as estruturas culturais influenciam os comportamentos de imposição e resistência no processo de aprendizagem em contextos educacionais diversos?

Esta pesquisa pretende investigar como diferentes contextos socioculturais afetam tanto atitudes de aceitação passiva, obediência ou conformismo (compreendidas aqui como formas de imposição), quanto expressoes de recusa, silêncio, desinteresse ou confronto (entendidas como formas de resistência). Ao considerar a escola como espaço de disputa simbólica e construção de sentidos, esta pesquisa propõe uma análise que busca revelar como essas dinâmicas se manifestam em práticas educativas

variadas. Este problema de pesquisa sugere investigar como as diferentes estruturas culturais afetam tanto a imposição quanto a resistência ao aprendizado, examinando como essas dinâmicas influenciam as práticas educativas.

A escolha pelo tema surgiu a partir da observação direta do comportamento de alunos em sala de aula, onde foi possível identificar a presença de fatores emocionais e culturais que interferem significativamente no processo de aprendizagem. Comportamentos como resistência à figura do professor, baixa expressividade emocional e dificuldades em estabelecer vínculos com o ambiente escolar revelam-se, muitas vezes, como respostas a estruturas culturais internalizadas ao longo da trajetória de vida dos estudantes.

O ambiente educacional, ao ser entendido como espaço de construção de sentido e pertencimento, demanda práticas pedagógicas que considerem as especificidades individuais dos alunos. A experiência de observação demonstrou que abordagens mais sensíveis e acolhedoras tendem a gerar maior engajamento, sentimento de pertencimento que resultam no desenvolvimento da aprendizagem.

A presente investigação justifica-se pela necessidade de compreender como as estruturas culturais afetam o comportamento dos alunos e influenciam diretamente o processo educativo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Enfoque Cultural Estrutural

Para compreender a relação entre cultura e aprendizado, é necessário, inicialmente, conceituar o que se entende por estruturas culturais. Segundo Clifford Geertz (1973), a cultura pode ser compreendida como um sistema simbólico, um tecido de significados através do qual os indivíduos interpretam o mundo. A partir dessa perspectiva, as estruturas culturais são os conjuntos de valores, crenças, práticas e instituições que moldam a forma como os sujeitos se relacionam com o conhecimento e com o processo educativo.

Para Jeffrey Alexander (2003), no contexto do Enfoque Cultural Estrutural, as estruturas culturais possuem um papel autônomo na configuração da ação social. Ou seja, as ideias, os símbolos e os significados culturais não são meros reflexos de estruturas econômicas ou políticas, mas influenciam diretamente o comportamento dos indivíduos e as práticas sociais, inclusive aquelas relacionadas ao aprendizado. Assim, ao analisar o processo de aprendizagem, torna-se imprescindível considerar os códigos culturais que orientam os modos de pensar, agir e interpretar o mundo.

Em relação ao processo de aprendizagem, Jean Piaget (1976) define-o como um processo ativo, no qual o sujeito constrói conhecimento a partir de sua interação com o meio. A aprendizagem, portanto, não é um simples acúmulo de informações, mas uma reorganização constante das estruturas cognitivas. Complementando, Lev Vygotsky (1978) destaca o papel do ambiente sociocultural nesse processo, afirmando que o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pelas interações sociais e pelos instrumentos culturais disponíveis no contexto do aprendiz.

Dessa forma, ao articular os conceitos de estruturas culturais e processo de aprendizagem, Vygotsky compreende que aprender não é apenas uma atividade individual, mas uma prática social mediada por significados coletivos. As normas, símbolos e expectativas presentes na cultura influenciam tanto os métodos de ensino quanto às disposições dos sujeitos para aprender.

As estruturas culturais, compreendidas como os conjuntos de significados, práticas e valores compartilhados socialmente, influenciam profundamente o modo como o conhecimento é produzido, transmitido e apropriado. Segundo Margaret Archer (2004), as estruturas culturais são sistemas relativamente autônomos que condicionam, mas não determinam, a ação social. Elas operam através de crenças, discursos e normas que moldam o comportamento, inclusive no campo educacional.

Na mesma direção, Andreas Reckwitz (2002) entende a cultura como um sistema de práticas sociais. Em sua teoria, as ações cotidianas carregam significados culturais e, por meio de sua repetição, estruturam o mundo social. Assim, a aprendizagem não ocorre em um vazio, mas está profundamente enraizada em práticas socialmente compartilhadas.

Quanto ao processo de aprendizagem, autores contemporâneos como Etienne Wenger (2010) defendem que aprender é um ato de participação em comunidades de prática, onde o conhecimento é construído coletivamente. Nessa perspectiva, o sujeito aprende ao se envolver ativamente em contextos sociais que possuem regras, linguagem e significados próprios.

Além disso, Gert Biesta (2006) propõe que o aprendizado deve ser compreendido como um processo de formação do sujeito, que se dá na interação com o outro e com a cultura. A aprendizagem, portanto, não é apenas a aquisição de informações, mas um processo de constituição de identidade e de inserção ativa no mundo.

O enfoque cultural estrutural é uma abordagem que defende que as estruturas culturais de uma sociedade influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Essas estruturas podem ser entendidas como os valores, as normas e os costumes que moldam a forma como as pessoas aprendem e interagem no contexto educacional. O reconhecimento das diferenças culturais é fundamental para compreender as dificuldades de aprendizagem, especialmente em contextos de diversidade cultural.

Fundamentada em bases como o construtivismo de Jean Piaget, nos seus estudos sobre Epistemologia Genética de Jean Piaget (1976) que compreende o conhecimento como produto da interação entre sujeito e meio e no pós-positivismo, que reconhece a influência das estruturas sociais e culturais na construção da realidade, esta pesquisa propõe-se a contribuir com educadores e gestores na construção de práticas alinhadas com a complexidade do contexto educacional contemporâneo.

A concepção construtivista da Educação proposta por Jean Piaget ampara e justifica a ideia de que o conhecimento é adquirido através da interação do indivíduo com o ambiente em que vive, sendo este processo de aprendizagem mediado socialmente. De acordo com Piaget (1973), o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo e interativo, baseado em processos de adaptação à realidade.

O Enfoque Histórico-Cultural (EHC) tem suas raízes na psicologia soviética, principalmente nas obras de Lev S. Vygotsky, A.R. Luria e Leontiev. Essa corrente teórica parte do princípio de que o desenvolvimento humano é indissociável do contexto histórico, social e cultural em que o sujeito está

inserido. O sujeito é visto como um ser ativo que constrói sua subjetividade nas interações com o meio e com os outros.

De acordo com o EHC, os processos psíquicos superiores, como a linguagem, o pensamento, a memória e a atenção, não são inatos, mas construídos ao longo do tempo, por meio da mediação cultural. A principal ferramenta de mediação é a linguagem, que permite ao sujeito internalizar significados sociais e transformá-los em processos psicológicos individuais (VYGOTSKY, 2007).

Uma das noções centrais do EHC é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que define o espaço entre o que o sujeito já é capaz de fazer sozinho e o que ele pode realizar com o auxílio de um mediador mais experiente. Essa ideia rompe com visões individualistas da aprendizagem e reforça a importância das relações sociais e culturais para o processo educativo.

O EHC também ressalta que a educação não deve ser neutra ou descontextualizada, mas sim compreendida como uma prática cultural que carrega valores, ideologias e intencionalidades. Isso exige do professor uma postura crítica, sensível ao contexto do aluno e comprometida com a formação humana integral.

Nesse sentido, o Enfoque Histórico-Cultural contribui para uma compreensão mais ampla e profunda do processo de aprendizagem, valorizando a subjetividade, a historicidade, a cultura e a afetividade como elementos centrais para a constituição do conhecimento e para o fortalecimento da identidade dos sujeitos aprendentes.

O Enfoque Histórico-Cultural de Vygotsky (2007) também reforça essa perspectiva, pois enfatiza que o desenvolvimento humano é moldado pelas interações sociais e culturais. O autor argumenta que o desenvolvimento não ocorre de forma isolada e que o conhecimento não é algo inato, mas adquirido através das interações com os outros e com o ambiente, o que é um ponto central na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nesse contexto, as práticas pedagógicas precisam estar sensíveis às realidades dos estudantes e promover uma educação que respeite as diferenças e subjetividades.

Márcia Ambrósio, em suas obras, introduz conceitos inovadores, como a avaliação formativa e o uso do portfólio pedagógico – ferramenta capaz de

fazer os alunos refletirem sobre sua trajetória relacionada ao aprendizado e autoconhecimento. Segundo a autora, "o portfólio é uma ferramenta valiosa, pois possibilita aos alunos visualizarem seu progresso e se tornarem mais responsáveis por seu próprio aprendizado" (AMBRÓSIO, 2015, p. 102).

Para Ambrósio, a avaliação deve ser um processo contínuo, focado no desenvolvimento e autonomia do aluno, e não apenas uma medida de seu desempenho. Como ela explica, "a avaliação deve ser um processo contínuo, com feedback constante que possibilite ao aluno reconhecer suas dificuldades e potencialidades" (AMBRÓSIO, 2015, p. 52).

Além disso, Ambrósio (2023) destaca que a prática pedagógica deve ser sensível às experiências de vida dos estudantes, entendendo suas diversas experiências e criando práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, o enfoque cultural e estrutural proposto por Vygotsky, aliado à sensibilidade de Ambrósio para as questões sociais e culturais, torna-se essencial para o desenvolvimento de uma educação mais humanizada, que reconhece e respeita as subjetividades dos alunos.

O enfoque histórico-cultural, desenvolvido por Lev Vygotsky, destaca a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. Vygotsky acreditava que o desenvolvimento cognitivo ocorre primeiro em nível social e, só depois, no plano individual. Sua teoria enfatiza a mediação social e o papel do professor como mediador da aprendizagem (VYGOTSKY, 2007, p. 56).

Além da redução das desigualdades, a educação cumpre um papel social e precisa estar direcionada e atenta à necessidade e dificuldade de aprendizado de cada aluno, facilitando o acesso e a construção do conhecimento de forma eficaz e eficiente.

No seu trabalho sobre cotidiano escolar e práticas interculturais, Candau (2016) considera que as políticas públicas, atualmente vigentes na área da educação, parecem ter uma visão dicotômica dos processos educativos.

Por um lado, a lógica da homogeneização impera, apoiada particularmente na multiplicação de instrumentos avaliativos com base em testes padronizados sobre determinadas áreas curriculares, que estimulam a homogeneização do sistema. Por outro, várias são as políticas e normativas orientadas ao reconhecimento das diferenças, especialmente promovidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi –, do Ministério da Educação. Mas essas não têm a mesma força, nem os apoios

implementadores das primeiras. E essas duas perspectivas não parecem dialogar, o que consideramos fundamental (CANDAUI, 2008, 818).

As políticas e normas de “reconhecimento às diferenças”, quando analisadas de forma generalista, têm tantas variações que acabam se distanciando das reais necessidades dos alunos. Tal distanciamento pode ocorrer tanto nas propostas promovidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação, quanto no âmbito das práticas docentes, influenciadas pela personalidade e pelas concepções pedagógicas dos professores em sala de aula.

Para a autora, a prática pedagógica não precisa necessariamente ser instituída e orientada por previsão legal. É possível que o professor desenvolva uma atividade/ação que assuma o objetivo pedagógico com características e caráter político e público.

3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa adotada neste estudo é de natureza qualitativa, utilizando a revisão bibliográfica como principal fonte de análise. A revisão bibliográfica desempenha um papel fundamental na construção deste trabalho, pois permite compreender os aportes teóricos já produzidos sobre o tema em questão, trazendo contribuições de teóricos relevantes como Vygotsky, Márcia Ambrósio, e outros estudiosos das práticas pedagógicas, além de identificar lacunas, divergências e avanços no campo de estudo. Por meio da análise de autores relevantes e obras consagradas, será possível embasar as reflexões e interpretações desenvolvidas ao longo da pesquisa, garantindo maior consistência e profundidade às argumentações. Além disso, a revisão oferece subsídios para a definição de conceitos-chave, categorização de fenômenos e escolha de metodologias coerentes com o objeto de estudo. Dessa forma, ela se configura como etapa essencial para o alcance dos objetivos propostos,

fornecendo o alicerce necessário para a análise crítica e para a formulação de contribuições originais.

A seleção da bibliografia foi feita com base nos estudos que consideram o enfoque cultural estrutural – como Vygotsky, Ambrósio e outros estudiosos da área da educação – e as práticas pedagógicas de ensino que relaciona a aprendizagem significativa, as influências comportamentais no ambiente educacional e os impactos das estruturas culturais no processo de ensino-aprendizagem.

A escolha por esse tipo de metodologia justifica-se pela necessidade de compreender, de forma aprofundada, os conceitos e perspectivas teóricas já existentes sobre a temática, bem como identificar abordagens diversas aplicadas em contextos culturais distintos. Essa base teórica permitirá uma análise crítica das práticas pedagógicas e de como estas são influenciadas pelas estruturas culturais nas quais os sujeitos estão inseridos, especialmente no contexto e visão do aluno.

Visando analisar o contexto escolar, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores. Através destas escutas, buscamos compreender as percepções desses sujeitos sobre as influências culturais presentes no processo de ensino-aprendizagem das escolas em foco. Tais estratégias permitirão uma aproximação profunda e contextualizada com o objeto de estudo, contribuindo diretamente para o alcance dos objetivos propostos.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 A Perspectiva Sócio-histórica de Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky, psicólogo russo do início do século XX, é amplamente reconhecido por sua contribuição à compreensão do desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva sócio-histórica. Através de suas observações, Vygotsky introduziu uma abordagem que valorizava os aspectos culturais, históricos e sociais na constituição da subjetividade e da aprendizagem (VYGOTSKY, 2007).

Sua perspectiva se alinha ao materialismo histórico-dialético, de base marxista, que entende o ser humano como um agente ativo na construção do conhecimento, inserido em um contexto dinâmico e historicamente determinado (LIBÂNEO, 2001). Assim, o sujeito não é visto como uma tábula rasa nem como um receptor passivo de estímulos, mas como alguém que aprende a partir das relações, do meio e das experiências vividas.

O positivismo, como corrente filosófica, anterior a Vygotsky, parte do princípio de que o conhecimento deve ser construído a partir de dados empíricos, observáveis e mensuráveis, considerando-o como algo neutro, objetivo e universal (GALLIANO, 2005). Essa visão tende a desconsiderar fatores subjetivos, emocionais e culturais, reduzindo o processo de aprendizagem a variáveis controláveis e previsíveis.

Neste trabalho, entende-se a educação como um processo humano, cultural, histórico e político. Sob a perspectiva que educar vai muito além da transmissão de conhecimentos técnicos: é uma forma de transformação da realidade, de construção de sentido e de afirmação de identidades. Conforme afirmado por Brandão (2007) a educação é um ato cultural e político, pois está sempre inserida em contextos sociais e ideológicos. Compreendendo a como uma prática que acontece em todos os espaços da vida, forma sujeitos e, ao mesmo tempo, é formada pelas relações sociais.

Educação é um processo permanente de formação humana. [...] Não há educação neutra. Toda educação é política, pois nela se decide sobre o que ensinar, como ensinar e para quê ensinar (BRANDÃO, 2007).

Em contrapartida, Vygotsky rompe com essa linearidade e neutralidade, argumentando que o conhecimento é construído no contexto das interações sociais e mediado por instrumentos culturais, principalmente a linguagem. Para ele, o desenvolvimento ocorre em duas etapas complementares: primeiramente no plano social (interpsicológico) e, posteriormente, no plano individual (intrapsicológico), sendo profundamente influenciado pelo ambiente histórico e cultural no qual o sujeito está inserido (OLIVEIRA, 1997).

Esse contraste evidencia que, enquanto o positivismo busca padrões objetivos e universais de aprendizagem, a abordagem sócio-histórica de Vygotsky reconhece a complexidade do processo educativo, considerando a

diversidade cultural, as subjetividades e a historicidade como elementos fundamentais para compreender como o ser humano aprende e se desenvolve.

4.2 Práticas Pedagógicas e Novas Abordagens de Márcia Ambrósio

Márcia Ambrósio é uma pesquisadora e professora que tem se destacado pelo trabalho voltado para a pedagogia inclusiva e pelas novas abordagens pedagógicas que considera a diversidade e as experiências individuais dos alunos. Sua obra tem influenciado a formação de professores e a reformulação das práticas educacionais, especialmente nas áreas de avaliação, aprendizagem colaborativa, e intervenção pedagógica. Segundo a autora, "a avaliação deve ser um processo contínuo, com feedback constante que possibilite ao aluno reconhecer suas dificuldades e potencialidades" (AMBRÓSIO, 2015, p. 52).

Ambrósio propõe uma educação transformadora, onde a avaliação não é vista apenas como um meio de medir o desempenho do aluno, mas como uma ferramenta pedagógica que pode promover o autoconhecimento e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A pedagoga Márcia Ambrósio introduz e aprimora conceitos essenciais para a educação contemporânea, como a avaliação formativa e o uso do portfólio pedagógico. Ela destaca que a avaliação formativa é um processo contínuo e adaptativo, com o objetivo de promover a autonomia do aluno. Como ela mesma explica: "a avaliação formativa não é um instrumento de controle, mas um meio de ajudar o aluno a se conhecer e a evoluir ao longo de sua jornada educacional" (AMBRÓSIO, 2015, p. 88).

Ambrósio também coloca em prática o conceito de portfólio pedagógico, que permite aos alunos refletirem sobre seu próprio aprendizado. Ela considera que: "O portfólio é uma ferramenta valiosa, pois possibilita aos alunos visualizarem seu progresso e se tornarem mais responsáveis por seu próprio aprendizado" (AMBRÓSIO, 2015, p. 102).

Outro ponto central para Ambrósio é a pedagogia da diversidade, na qual ela defende que a escola deve acolher as diferenças culturais e sociais, criando um ambiente de respeito e inclusão. Em relação a esse conceito,

Ambrósio destaca que: "A educação deve ser um espaço acolhedor e inclusivo, onde as diversidades sejam não só respeitadas, mas também reconhecidas como fonte de riqueza pedagógica" (AMBRÓSIO, 2023, p. 65).

Márcia Ambrósio também discute as tendências atuais da pesquisa educacional, enfatizando a importância da pesquisa aplicada para a melhoria das práticas pedagógicas. Ela sugere que:

O professor deve ser um mediador, promovendo um ensino que vá além do simples repasse de conteúdo, engajando os alunos em um processo ativo e colaborativo de aprendizagem (AMBRÓSIO, 2023, p. 112).

Essas tendências estão alinhadas com as ideias de Vygotsky, especialmente no que diz respeito à mediação social e ao uso de metodologias ativas para promover o aprendizado. Ela se apoia em estudos que destacam a importância da mediação e da interação social no processo de aprendizagem. Como Vygotsky afirma: "o desenvolvimento da criança se dá primeiramente em nível social, e somente depois em nível individual" (VYGOTSKY, 2007, p. 56).

Enfatizando a importância da pesquisa aplicada à melhoria das novas abordagens pedagógicas, como as que buscam integração de tecnologias, metodologias ativas, e aprendizagem colaborativa, Ambrósio defende que o professor deve ser mediador, facilitando o desenvolvimento do aluno e promovendo um ambiente de interação e colaboração. No campo da educação crítica e emancipadora. Márcia Ambrósio (2012) propõe uma compreensão ampliada e ética da integração das tecnologias ao ambiente escolar, considerando-as não apenas como ferramentas, mas como linguagens que expressam modos de ser, pensar e interagir no mundo. A autora defende que a presença das tecnologias no cotidiano pedagógico deve ser acompanhada de reflexão sobre os sentidos produzidos, os vínculos estabelecidos e os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, as metodologias ativas são concebidas não como modismos pedagógicos ou estratégias de engajamento superficial, mas como práticas que promovem autoria, pensamento crítico e problematização da realidade. Para Ambrósio, ativar não é apenas mobilizar ações, mas provocar o desejo de aprender com sentido, de forma situada, afetiva e politicamente comprometida. Nesse contexto, a aprendizagem colaborativa emerge como um movimento de valorização das trocas simbólicas e da escuta ativa, permitindo a

construção coletiva de saberes e o reconhecimento da diversidade como fundamento do processo educativo. Assim, integrar tecnologias, metodologias ativas e práticas colaborativas exige uma mediação docente sensível, crítica e atenta aos múltiplos sentidos que atravessam o cotidiano escolar.

Este trabalho aponta para a necessidade de mais pesquisas aplicadas no campo educacional, focando na prática docente, e no impacto de estruturas culturais e contextos sociais nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, suas ideias se alinham com o Enfoque Histórico-Cultural, já que considera a importância do ambiente social e cultural no processo de aprendizagem.

4.3 Conexão com a Pesquisa

A pedagogia de Márcia Ambrósio oferece uma perspectiva valiosa e uma base sólida para entender as dinâmicas de aprendizagem e como elas podem ser moldadas por fatores culturais e sociais. A avaliação formativa e o portfólio pedagógico podem ser ferramentas poderosas para lidar com as dificuldades de aprendizagem e melhorar a participação e o engajamento dos alunos. Como ela menciona:

O uso de estratégias como o portfólio e a avaliação formativa pode proporcionar ao aluno autoconhecimento e reflexão crítica, elementos essenciais para um aprendizado significativo (AMBRÓSIO, 2015, p. 121).

Além disso, suas ideias contribuem para a reflexão crítica sobre o papel do professor e a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas a diferentes contextos, o que é essencial para a sua pesquisa, que busca entender como as estruturas culturais impactam o processo de aprendizagem.

4.4 A Influência das Estruturas Culturais no Processo de Aprendizagem

O processo de aprendizagem ocorre em meio a um emaranhado de influências culturais, sociais, afetivas e históricas. Longe de ser neutro, ele é atravessado por significados simbólicos, relações de poder e condições materiais que moldam a forma como o sujeito se constitui no espaço educativo.

Vygotsky (1991) afirma que “todas as funções psicológicas superiores se originam nas relações sociais”, o que nos obriga a repensar o papel da cultura como mediadora no processo de aprendizagem.

Sob esse olhar, o enfoque histórico-cultural compreende a aprendizagem como uma construção social, enraizada nas experiências do sujeito com o meio em que vive. “É na interação com o outro e com o mundo que o sujeito internaliza conceitos e desenvolve suas funções cognitivas”, segundo Oliveira (1992, p. 25). A escola, portanto, deve ser vista como um espaço simbólico onde essas interações se intensificam e onde o conhecimento é tecido de maneira coletiva e afetiva.

Contudo, o modelo educacional tradicional, fortemente influenciado pelo positivismo, tende a excluir fatores subjetivos, culturais e contextuais do processo de construção do conhecimento. Como destaca Demo (2000, p. 82), o positivismo “pretende um conhecimento neutro e objetivo, desprezando o sujeito do conhecimento e sua historicidade”. Essa perspectiva reduz o aluno a um receptáculo de informações, desconsiderando sua singularidade e bagagem cultural.

Freire (1996) critica esse modelo ao propor uma pedagogia que reconhece o aluno como sujeito ativo da aprendizagem. Para ele, “ensinar exige respeito à autonomia do ser” (FREIRE, 1996, p. 67), e só há verdadeira aprendizagem quando há diálogo entre educador e educando. Esse diálogo só é possível quando o professor se dispõe a escutar, acolher e compreender o universo simbólico do aluno.

Márcia Ambrósio (2012), em consonância com essa perspectiva, propõe práticas pedagógicas que rompem com o autoritarismo e que valorizam a escuta sensível e o cuidado com o outro. Para Ambrosio (2012) ensinar é um ato de hospitalidade, no sentido de abrir espaço para o outro ser quem é, com seus tempos, suas expressões e suas histórias. A prática docente, segundo Ambrósio, deve ser pautada na alteridade, na ética e na intencionalidade pedagógica.

A sensibilidade necessária no ato de ensinar dialoga diretamente com os estudos de Claude Tardif, que afirma que os saberes docentes são “construções sociais, históricas e profissionais” (TARDIF, 2002, p.12) e se constituem a partir da experiência vivida, das interações institucionais e dos

contextos culturais nos quais o professor está inserido. Segundo ele, “o saber do professor não é um saber científico aplicado, mas sim um saber plural, heterogêneo e situado” (TARDIF, 2002, p. 36), o que exige do educador uma postura reflexiva e integradora.

Nesse sentido, a resistência do aluno à aprendizagem, muitas vezes, reflete um conflito entre sua identidade cultural e a estrutura das práticas pedagógicas do professor. A fim de contornar essa questão, o professor precisa considerar o contexto e os saberes que o aluno carrega consigo, sob pena, caso contrário, de gerar exclusão simbólica e emocional. A resistência, então, não é mero obstáculo, mas um sinal de que há algo que precisa ser escutado e reinterpretado.

Para Tardif, não basta o domínio técnico dos conteúdos. É necessário compreender as relações sociais que moldam a prática pedagógica e reconhecer os múltiplos saberes que circulam no espaço escolar – incluindo o dos próprios alunos. Isso implica aceitar que o conhecimento não é neutro e que a escola, longe de ser apenas um ambiente transmissor, é também um espaço de disputa simbólica, onde os sujeitos se afirmam ou se silenciam.

Desse modo, ao integrar os saberes docentes com as especificidades culturais e afetivas dos alunos, o professor se torna um mediador real no processo de aprendizagem. Isso fortalece o vínculo entre escola e sujeito e contribui para uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

Na prática pedagógica, experiências que acolhem a subjetividade e a cultura dos estudantes tendem a gerar maior engajamento, sensação de pertencimento e desenvolvimento cognitivo real. O vínculo afetivo estabelecido entre professor e aluno contribui diretamente para a superação das dificuldades de aprendizagem. Como destaca Wallon (2007), o afeto é um elemento estruturante do desenvolvimento e está intimamente ligado à aprendizagem.

Portanto, a aprendizagem não pode ser desvinculada da cultura e da subjetividade. Exige do educador uma postura reflexiva, ética e sensível, capaz de ir além da transmissão de conteúdos e atuar como mediador entre estruturas sociais e experiências individuais. Ao reconhecer a influência cultural na constituição do sujeito, a escola se torna um espaço de transformação, e não apenas de reprodução.

No artigo “Aprendizagens sem dificuldades: a perspectiva histórico-cultural”, Maria Aparecida Mello propõe uma análise crítica das concepções tradicionais de aprendizagem, que tendem a rotular crianças com baixo desempenho escolar como portadoras de dificuldades, desconsiderando os processos pedagógicos aos quais elas estão submetidas. A autora argumenta que essas dificuldades, muitas vezes, não estão nas crianças, mas nas metodologias de ensino que não respeitam os tempos, trajetórias e sentidos atribuídos por cada estudante àquilo que aprende. Ao adotar a perspectiva histórico-cultural, Mello defende que o foco da prática educativa deve estar na mediação, na construção coletiva e na valorização do processo de aprendizagem, em vez da ênfase no produto final. Essa mudança de concepção transforma não apenas o olhar sobre o estudante, mas também o papel do professor, que passa a ser agente de criação de condições significativas de desenvolvimento (MELLO, 2007).

A pesquisa de Maria Eliza Mattosinho Bernardes (2006) sobre mediações simbólicas na atividade pedagógica tem caráter explicativo ao “investigar em que condições o ensino pode funcionar como instrumento de transformação psicológica dos indivíduos” (BERNARDES, 2006, p. 9). Fundamentada no materialismo histórico-dialético, na psicologia histórico-cultural e na teoria da atividade, a investigação realizada analisa a prática pedagógica, que foi segmentada em três eixos/fases “as ações dos sujeitos, a comunicação mediada pela linguagem e a organização do ensino que favorece a passagem do pensamento empírico ao teórico” (BERNARDES, 2006, p. 9). As mediações simbólicas identificadas envolvem relações dos sujeitos com objetos historicamente constituídos, com ações coletivas que integram dimensões cognitivas, intencionais e afetivas. Essas mediações tornam-se possíveis por meio da apropriação de conhecimentos teórico-científicos pelos educadores, que criam condições para práticas escolares transformadoras, capazes de favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico como expressão da essência humana (BERNARDES, 2006). Com essa pesquisa Maria Eliza, destaca a influência do fator psicológico dos estudantes, relacionada com a ação e atuação do professor nesse processo de transformação e associação no processo de aprendizagem.

5. A perspectiva histórico-cultural nas práticas pedagógicas de docentes do município de Sabará.

Buscando conhecer como os professores das escolas municipais da Secretaria de Educação de Sabará pensam a perspectiva histórico-cultural em suas práticas pedagógicas, elaboramos um roteiro de entrevistas com perguntas pré-definidas, mas que permitam flexibilidade para explorar respostas e tópicos emergentes durante a conversa. As entrevistas foram organizadas em duas categorias: perguntas pessoais, com o objetivo de traçar o perfil profissional dos participantes, e perguntas práticas, voltadas para a percepção e a experiência de cada entrevistado no contexto educacional. São elas:

1. Qual sua área de formação. Em qual instituição se formou? Há quanto tempo?
2. Há quanto tempo atua como docente na Educação Básica?
3. Atua em uma ou mais escolas?
4. Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação? Se sim, descreva-os.
5. De que forma você acredita que a cultura (valores, costumes, linguagem, religião, identidade, origem familiar ou comunitária) influencia no processo de ensino-aprendizagem dentro da escola?
6. Quais comportamentos você observa (ou vivencia) que facilitam ou dificultam a aprendizagem no contexto escolar? A que fatores você associa esses comportamentos?
7. Você considera que a escola reconhece e valoriza as diferentes culturas presentes na comunidade escolar? Pode dar um exemplo?
8. Na sua visão (ou experiência), o que mais motiva e o que mais desmotiva os estudantes a aprender?
9. Quais mudanças ou ações você acredita que poderiam melhorar a relação entre cultura, comportamento e aprendizagem no ambiente escolar?

A análise das respostas da primeira categoria revelou uma diversidade de trajetórias, ainda que todos os entrevistados atuem atualmente em uma

única escola. Observa-se um predomínio da formação em Pedagogia, com tempos de atuação que variam entre 2 e mais de 35 anos. Algumas trajetórias iniciaram no Magistério e se consolidaram ao longo do tempo com especializações em áreas como Neuropsicopedagogia, Alfabetização e Supervisão Escolar. Há também o caso de uma entrevistada com formação técnica na área da saúde, que atualmente estuda Pedagogia por meio de um programa interno de formação. Esse conjunto de dados permite compreender não apenas a diversidade formativa e a experiência acumulada dos profissionais da educação, mas também os caminhos institucionais que possibilitam (ou limitam) a formação continuada no ambiente escolar. A presença de professores que também exercem funções de coordenação reforça a multiplicidade de papéis desempenhados no cotidiano escolar e amplia a riqueza das percepções coletadas na segunda parte da entrevista.

Quando questionados sobre a influência da cultura (explicado como valores, costumes, linguagem, religião, identidade e origem familiar ou comunitária) no processo de ensino-aprendizagem dentro da escola, os entrevistados apresentaram respostas que, embora superficiais, revelam percepções fundamentais sobre a relação entre escola, família e diversidade cultural. Um dos entrevistados destacou que “a cultura auxilia a formação do caráter no âmbito familiar”, apontando para a importância da família como agente primário na construção dos valores dos alunos. No entanto, não houve esclarecimento ou exemplificação desse ponto, o que sugere a necessidade de aprofundar a compreensão sobre como essa influência se manifesta concretamente na prática educativa. Outro entrevistado afirmou que a cultura “interfere muito” no processo escolar, mas sem detalhar as formas dessa interferência, indicando uma percepção intuitiva, porém vaga, do impacto cultural na aprendizagem.

Ainda assim, há uma valorização da diversidade cultural, evidenciada na resposta que ressalta a importância de “respeitar a diversidade, conhecendo e valorizando as culturas”, o que indica uma consonância com perspectivas pedagógicas que defendem a inclusão e o reconhecimento das múltiplas identidades presentes no ambiente escolar. Por fim, a ideia de que “a escola depende da família e tem que passar tudo” expressa uma visão tradicional sobre a responsabilidade do ensino, ressaltando um certo peso atribuído à

escola como transmissora de conhecimento, mas que também aponta para um possível conflito entre as atribuições da escola e o papel da família no processo educativo.

Essas respostas indicam, portanto, um entendimento fragmentado sobre a relação entre cultura e educação, o que pode refletir tanto a falta de aprofundamento dos entrevistados quanto um desafio estrutural da escola em integrar os contextos familiares e culturais de seus alunos no cotidiano pedagógico. Conforme discutem autores como [insira autores do seu referencial], essa integração é fundamental para promover uma aprendizagem significativa e para valorizar a identidade dos estudantes, superando visões reduzidas e dicotômicas entre família e escola.

Sobre os comportamentos que são observados ou vivenciados que facilitam ou dificultam a aprendizagem no contexto escolar e quais fatores são associados a esses comportamentos, 90% dos entrevistados citaram a família como fator preponderante ao comportamento do estudante. As respostas dos entrevistados revelam uma compreensão e uma conclusão significativa sobre o impacto das dinâmicas familiares no desempenho escolar dos estudantes. De modo geral, reconhece-se que o estudante é, em grande medida, reflexo do que vivencia em casa. A ausência dos pais ou responsáveis, bem como a falta de apoio emocional e acompanhamento das atividades escolares, são apontadas como fatores que dificultam diretamente o desenvolvimento da aprendizagem. Para os entrevistados, a aprendizagem torna-se ainda mais comprometida quando a família não “abraça” o processo educativo ou demonstra desinteresse pela trajetória escolar da criança.

Além disso, foi mencionada a sobrecarga que recai sobre a escola, que muitas vezes precisa assumir funções tradicionalmente atribuídas à família, como a formação de valores e o desenvolvimento do senso de responsabilidade. Frases como “a educação vem de berço” e “a escola tem feito o papel da família” evidenciam uma tensão recorrente entre os papéis de cada instituição no processo formativo. Também foram relatadas consequências comportamentais da fragilidade desse vínculo entre escola e família, como agressividade, desrespeito entre colegas, falta de atenção e desmotivação dos estudantes. Em muitos casos, segundo os relatos, a família não percebe a escola como uma oportunidade de transformação social, o que contribui para a

desvalorização da educação e o enfraquecimento do compromisso coletivo com o processo de ensino-aprendizagem.

Essas percepções, embora empíricas, dialogam com os estudos que apontam a importância das relações familiares e comunitárias no fortalecimento dos vínculos escolares e no sucesso acadêmico dos alunos. A ausência de uma atuação conjunta entre escola e família tende a gerar lacunas que nem sempre podem ser supridas apenas com organização institucional ou capacitação docente, conforme destacaram os participantes.

Ao serem questionados sobre o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas presentes na comunidade escolar, os entrevistados apresentaram opiniões diversas, que revelam tanto avanços quanto limitações nesse processo. Alguns responderam de forma vaga, como “nem sempre” ou apenas “sim”, o que dificulta a compreensão do real posicionamento e aponta, possivelmente, para uma reflexão pouco aprofundada ou para um certo receio em se posicionar de maneira mais crítica. Outros, porém, trouxeram elementos mais densos e relevantes.

Um dos entrevistados afirmou que “a escola não diferencia, trata todos iguais”, o que revela uma compreensão equivocada da ideia de equidade. Tratar todos de forma igual, sem considerar suas trajetórias, contextos socioculturais e experiências distintas, pode reforçar desigualdades em vez de superá-las. Outra fala reforça essa crítica ao afirmar que, em geral, “as escolas partem do princípio de que os estudantes têm as mesmas experiências, oportunidades e níveis de conhecimento, ignorando a história e as dores de cada um”. Essa percepção está alinhada a discussões teóricas sobre os efeitos excludentes de currículos que desconsideram a diversidade cultural e as marcas da desigualdade estrutural.

Apesar disso, alguns entrevistados reconheceram que há esforços em andamento, destacando que “as atividades são focadas, mas ainda precisam melhorar”, especialmente no sentido de superar a prática meramente protocolar de abordar a diversidade. Um dos participantes citou, por exemplo, a necessidade de “existir uma cobrança maior para que a valorização cultural não aconteça só por obrigação”, apontando ainda a importância de enfrentar situações como o bullying e preconceitos enraizados e estruturais no cotidiano escolar.

Essas respostas revelam que, embora haja certa mobilização em torno da valorização da diversidade cultural, ainda persiste um distanciamento entre o discurso institucional e as práticas concretas. A valorização efetiva das culturas presentes na escola exige um trabalho contínuo de escuta, reconhecimento das singularidades e revisão crítica das práticas pedagógicas, conforme propõem autores como Candau (2008) e Gomes (2012), que defendem uma abordagem intercultural e antirracista no contexto escolar.

Foi solicitado relatar sua visão (ou experiência) sobre o que mais motiva as respostas foram: incentivo e valorização do estudante; Aula interessante/ envolvente; O estudante perceber que está vendendo as etapas, se destacar mais ela quer crescer mais; Sair de casa; O estudante perceber que ele está aprendendo, se o aluno não vê sentido, naquilo que está sendo ensinado para ele, ele não vai ter interesse e conseqüentemente não vai haver aprendizado.

Ao serem solicitados a relatar sua visão ou experiência sobre o que mais motiva os estudantes no ambiente escolar, os entrevistados destacaram diversos fatores relacionados tanto à postura do educador quanto ao envolvimento do aluno com o processo de aprendizagem. A valorização e o incentivo por parte dos professores foram apontados como elementos fundamentais para fortalecer a autoestima e o interesse dos alunos. Além disso, aulas dinâmicas, interessantes e envolventes foram citadas como importantes para manter a atenção e promover o engajamento. Alguns entrevistados ressaltaram que, ao perceberem que estão avançando nas etapas do aprendizado e obtendo resultados positivos, os estudantes passam a se sentir mais motivados a continuar se esforçando. A sensação de destaque ou superação parece, nesse sentido, funcionar como combustível para o desejo de crescimento. Outros relatos mencionaram aspectos cotidianos e subjetivos, como o simples ato de "sair de casa", que pode representar uma ruptura com contextos difíceis e tornar a escola um espaço de refúgio, pertencimento e identidade. Também foi enfatizado que o estudante se sente mais motivado quando percebe que está, de fato, aprendendo algo significativo. Por outro lado, quando o conteúdo é apresentado de forma diferente e afastado de sua realidade, sem sentido prático ou emocional, o interesse naturalmente diminui, confirmando a ideia dos entrevistados, sobre o comprometimento do processo de aprendizagem como um todo.

Ao serem questionados sobre os fatores que mais desmotivam os estudantes no processo de aprendizagem, os entrevistados destacaram elementos tanto estruturais quanto pedagógicos. Entre os aspectos ligados à prática docente, foram mencionadas posturas autoritárias e impositivas por parte de alguns professores, que geram resistência e afastamento por parte dos alunos. Aulas monótonas, consideradas “chatas”, também foram apontadas como um fator recorrente de desinteresse, principalmente quando não conseguem dialogar com as experiências e necessidades dos estudantes.

Outro ponto relevante diz respeito às diferenças de níveis de conhecimento entre os alunos de uma mesma turma. Segundo os entrevistados, essa disparidade dificulta o acompanhamento coletivo e pode provocar frustrações, especialmente nos estudantes que apresentam maior dificuldade, levando à autolimitação e à perda de confiança em sua própria capacidade de aprender. Além disso, condições externas ao ambiente escolar também foram citadas, como a fome e a falta de acompanhamento familiar. Esses fatores, embora muitas vezes invisibilizados, impactam diretamente no rendimento e na motivação dos estudantes, que chegam à escola com demandas emocionais e sociais que exigem uma atenção que vai além do conteúdo curricular. Quando essas necessidades básicas e afetivas não são atendidas, torna-se difícil para o aluno manter o foco e o interesse pelos estudos. A ausência de suporte familiar, em especial, foi percebida como um fator que agrava a desmotivação, pois limita o envolvimento do estudante com a escola e o processo educativo como um todo.

Essas percepções apontam para a importância de uma abordagem pedagógica sensível às realidades dos alunos, capaz de considerar tanto os desafios cognitivos quanto os aspectos emocionais e sociais que atravessam o cotidiano escolar. A desmotivação, portanto, não se resume a uma postura individual do estudante, mas está diretamente relacionada à forma como a escola lida com a diversidade, à qualidade das relações estabelecidas em sala de aula e às condições concretas de vida dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Ao serem questionados sobre quais mudanças ou ações poderiam melhorar a relação entre cultura, comportamento e aprendizagem no ambiente escolar, os entrevistados ressaltaram, com bastante ênfase, a importância de

fortalecer o vínculo entre a escola e a família. Foi mencionado que o trabalho conjunto com as famílias, baseado no diálogo, na escuta ativa e na abertura à participação, é essencial para criar um ambiente escolar mais acolhedor e comprometido com o desenvolvimento integral do estudante. Alguns entrevistados destacaram que muitos professores ainda se mostram rotuladores, inflexíveis e pouco receptivos às realidades dos alunos, o que compromete o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, sugerem que o educador adote uma postura mais empática e aberta, desenvolvendo o que foi chamado de "jogo de cintura" para lidar com as diferentes situações que emergem do cotidiano escolar. A necessidade de promover ações de conscientização com as famílias também foi apontada como uma medida urgente. Para alguns participantes, é fundamental divulgar informações e democratizar o conhecimento, partindo do princípio de que "conhecimento é a arma da liberdade". Essa conscientização incluiria, por exemplo, esclarecer qual é o papel da escola, seu impacto na formação dos indivíduos e na transformação da realidade. Um entrevistado resumiu essa perspectiva ao afirmar que "tudo fecha na família", reiterando que o envolvimento e a valorização do núcleo familiar são determinantes para o sucesso escolar.

Além disso, os entrevistados ressaltaram a importância de reconhecer que o estudante carrega consigo as experiências e valores vivenciados fora do espaço escolar — seja no ambiente familiar, religioso ou comunitário — e que essas vivências devem ser valorizadas como parte do processo pedagógico. Quando o aluno percebe que sua história e sua cultura são respeitadas pela escola, tende a apresentar melhorias em seu comportamento, grau de interesse e desempenho acadêmico. Assim, a integração entre cultura, comportamento e aprendizagem passa necessariamente pelo reconhecimento da diversidade e pela construção de relações mais humanas, participativas e dialógicas entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

As entrevistas realizadas evidenciaram, de maneira consistente, a relevância tanto da presença quanto da ausência da família na construção do comportamento e no processo educativo dos estudantes. Esse aspecto, que inicialmente não foi plenamente considerado, mostrou-se fundamental para compreender as dinâmicas que influenciam o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos. Assim, a participação familiar emerge como um

componente estruturante, indispensável para a efetivação de práticas pedagógicas que promovam o aprendizado e o crescimento integral do estudante. As entrevistas, respostas e conversas realizadas ressaltaram a atuação e a ausência da família dos estudantes como estrutura da construção do comportamento, construção e educação do estudante, que inicialmente não foram considerados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo explorar a influência das estruturas culturais no processo de aprendizagem, com foco no papel da cultura, do contexto social e das práticas pedagógicas na construção do conhecimento. A análise teórica de diferentes correntes pedagógicas, especialmente o Enfoque Histórico-Cultural e as contribuições de autores como Vygotsky, Freire, Tardif, e Márcia Ambrósio, demonstrou que o processo de aprendizagem não é um fenômeno isolado, mas sim um produto de interações sociais e culturais, mediado pelas relações de poder, afetividade e história.

Ao longo da pesquisa, ficou claro que a aprendizagem está profundamente conectada à cultura do aluno, às suas experiências de vida, e à maneira como ele interage com o ambiente educacional. Ao longo da análise das entrevistas, o resultado foi diferente do esperado. Os professores ressaltaram que a aprendizagem do aluno está relacionada ao envolvimento e apoio da família. As práticas e estratégias pedagógicas utilizadas não fazem relação com a cultura que os alunos trazem consigo e não possuem um roteiro, o que dificulta a ação, o planejamento, a atuação dos educadores.

O conceito de cultura, de acordo com os professores entrevistados, não é frequentemente trabalhado no contexto escolar e, quando era, ficava limitado a religião e a cor de pele.

Foi possível perceber que os projetos existentes nas instituições de ensino só aconteciam em virtude das legislações educacionais vigentes, do cumprimento do componente curricular ou de exigências impostas pela secretaria de educação. Tais observações permitem concluir que há falhas na capacitação, no conhecimento e desenvolvimento por parte dos profissionais da educação.

A resistência à aprendizagem, muitas vezes vista como um obstáculo, pode ser entendida como uma expressão legítima das tensões culturais, do conflito entre o sujeito e o sistema educacional, e da necessidade de reconhecimento do sujeito como um ser com suas próprias histórias, saberes e subjetividades. Essa resistência pode ser transformada em um processo pedagógico produtivo quando os educadores adotam uma postura que reconhece e acolhe o aluno em sua totalidade.

A prática pedagógica, como sugerido por Freire (1996), deve ser fundamentada no diálogo, na escuta ativa, e na construção coletiva do conhecimento, respeitando as especificidades de cada aluno. Tardif (2002) também contribui para essa compreensão, ao enfatizar que os saberes docentes não são apenas técnicos, mas também formados a partir das experiências vividas no contexto social e cultural dos alunos. Dessa forma, os professores não podem se limitar à transmissão de conteúdos, mas devem ser mediadores sensíveis das experiências de aprendizagem, reconhecendo o impacto das condições históricas e culturais de seus alunos.

Além disso, a pesquisa revelou a necessidade de formação continuada dos professores, que devem ser capacitados não apenas em relação ao conteúdo específico de suas disciplinas, mas também para lidar com as diversas dimensões culturais e afetivas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Como destacado por Márcia Ambrósio (2012), o ensino deve ser entendido como um ato de hospitalidade, onde o professor acolhe o aluno em sua diversidade e reconhece suas necessidades emocionais e sociais. Esse olhar ampliado para o aluno e para a educação tem o potencial de transformar a dinâmica escolar, promovendo um ambiente de pertencimento, inclusão e valorização da identidade cultural, da necessidade e da dificuldade de cada estudante.

As implicações práticas desta pesquisa são significativas para o campo da educação. É imprescindível que os gestores educacionais e os professores compreendam que o processo de aprendizagem não ocorre de maneira homogênea, e que cada aluno traz consigo um conjunto único de experiências e saberes. Assim, é fundamental que a educação seja capaz de dialogar com a cultura de cada aluno, promovendo um ensino que respeite as diferenças e

favoreça o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, independentemente de sua origem social, étnica ou cultural.

A continuação desta pesquisa pretende aprofundar este estudo, focando o impacto de estruturas culturais específicas como a prática/estratégia pedagógica adota pelo professor, a trajetória escolar do estudante e principalmente da presença e atuação da família no ambiente escolar, além dos diferentes contextos educacionais, que cada estudante está inserido. Pretende-se investigar a atuação de professores que acreditam em uma prática pedagógica, sensível, acolhedora, que privilegie o conhecimento prévio dos alunos e que perceba a construção do conhecimento como um processo individualizado. A continuidade dessa reflexão contribuirá para um ensino mais eficaz, inclusivo e transformador, capaz de atender às necessidades emocionais e cognitivas dos alunos, e de construir uma educação verdadeiramente humana e significativa.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, Jeffrey C. *The meanings of social life: a cultural sociology*. New York: Oxford University Press, 2003.
- AMBRÓSIO, Márcia. *Docência na Educação Básica: desafios e possibilidades*. Campinas: Papirus, 2012.
- AMBRÓSIO, Márcia. *Educação, linguagem e tecnologia: por uma escola dos múltiplos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- Ambrósio, M. (2013). *O uso do portfólio no ensino superior*. Petrópolis: Vozes.
- Ambrósio, M. (2015). *Avaliação, os registros e o portfólio: Ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes*. Petrópolis: Vozes.
- Ambrósio, M., & Corrêa, H. T. (2023). *Oficina de letramento acadêmico*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Ambrósio, M. (2023). *Tendências da pesquisa em educação*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Ambrósio, M., et al. (2023). *Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento*. Ouro Preto: CEAD-UFOP.
- ARCHER, Margaret. *Culture and Agency: The place of culture in social theory*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. 2006. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2006.tde-05122007-145210>. Acesso em: 13 jul. 2025.
- BIESTA, Gert. *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CANDAU, Vera Maria. **Cultura, multiculturalismo e educação: tensões e desafios**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 1083-1102, out. 2008.
- _____. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Didática em diálogo intercultural. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 61-74.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GALLIANO, Guilherme. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ática, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1978. (Original de 1973)

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2001.

MELLO, Maria Aparecida. **Aprendizagens sem dificuldades: a perspectiva histórico-cultural**. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. Vitória da Conquista, ano V, n. 9, p. 203–218, 2007.

MOLL, L. C. (Org.). **Vygotsky e a educação: implicações e aplicações da psicologia sócio-histórica na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, J. (1973). **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

RECKWITZ, Andreas. **Toward a Theory of Social Practices: A development in culturalist theorizing**. *European Journal of Social Theory*, London, v. 5, n. 2, p. 243–263, 2002.

TARDIF, Claude. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SIRGADO, A. P. **O social e o cultural na obra de Vygotski**. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, julho/2000, p. 45-77.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Edited by Michael Cole et al. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade.** Porto Alegre: Artmed, 2010. (Original: *Communities of Practice*, 1998)