

PERCURSO DIDÁTICO INVESTIGATIVO¹ À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL (PDIHC)²

Nelson Luiz Reyes Marques e Maykon Gonçalves Müller

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED) – IFSul/CAVG

nelsonreyes@nelsonreyes.com.br

<https://nelsonreyes.com.br/>

Resumo: Este texto tem como objetivo apresentar uma proposta de embasamento teórico para a organização de um Percorso Didático Investigativo, fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. A proposta busca superar concepções lineares e prescritivas de ensino, compreendendo o processo educativo como um movimento dialético, histórico e socialmente situado, no qual ensino, aprendizagem e desenvolvimento se constituem de forma indissociável no interior da atividade pedagógica.

Palavras-chave: Atividade pedagógica; Teoria histórico-cultural; Organização do ensino.

1. Introdução

Entendemos, assim como Duarte (2021), que a decisão de ensinar as novas gerações por meio da educação escolar envolve uma relação histórica e dialógica entre passado, presente e futuro. A educação escolar não se orienta apenas por demandas imediatas do tempo presente, mas assume a responsabilidade de possibilitar aos estudantes a compreensão das consequências históricas das ações humanas e das escolhas sociais que projetam o futuro. Quando o ensino se limita às necessidades imediatas do presente, esvazia-se sua função formativa, impedindo

¹ O termo investigativo designa o caráter analítico, diagnóstico e processual da organização do ensino, no qual o professor investiga e intervém pedagogicamente no real ao acompanhar a evolução conceitual dos estudantes ao longo da atividade pedagógica. Esse caráter se expressa em um percurso não linear, orientado pela formação de conceitos científicos e pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em coerência com a perspectiva histórico-cultural e com a compreensão vigotskiana da unidade dialética entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

² Material produzido para a disciplina Didática das Ciências do Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED – IFSul/CAVG) em 2026.

Como citar: MARQUES, N. L. R.; MÜLLER, M. G. Percorso didático investigativo à luz da perspectiva histórico-cultural. Material produzido para a disciplina de Didática das Ciências e da Matemática do Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED – IFSul/CAVG) em 2026. Disponível em: <https://nelsonreyes.com.br/PDIHC-CORRIGIDO-NM.pdf>

que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica da realidade social e de suas possibilidades de transformação.

Nesse sentido, os conteúdos escolares são frequentemente acusados de constituírem saberes “mortos”, distantes da vida concreta dos estudantes. Discordamos dessa concepção que opõe passado e presente de forma dicotômica. Conforme argumenta Duarte (2021), os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos concentram em si a atividade humana historicamente produzida, configurando-se como “vida em forma latente”. Trata-se de saberes que sintetizam modos socialmente elaborados de compreender, explicar e intervir na realidade, e que, ao serem apropriados, ampliam qualitativamente as possibilidades de pensamento e ação dos sujeitos.

A riqueza desses conhecimentos, produzidos ao longo da história da humanidade e sistematizados nas ciências, nas artes e na filosofia, constitui um patrimônio cultural que deve ser socializado pela escola. Sua apropriação possibilita aos estudantes o desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade, superando abordagens fragmentadas, imediatistas ou meramente informativas do currículo escolar. Nesse processo, não se trata de acumular conteúdos, mas de recuperar a atividade humana condensada nesses conhecimentos, de modo a favorecer a formação de uma concepção de mundo historicamente fundamentada.

Nessa perspectiva, o ensino dos conteúdos escolares orienta-se pela transformação da concepção de mundo dos estudantes. A pedagogia histórico-cultural, portanto, não pode ser reduzida a um método de ensino nem a uma sequência de procedimentos aplicáveis indistintamente a qualquer conteúdo. A organização do ensino deve tomar como referência a lógica interna dos conhecimentos científicos e sua capacidade de explicar a realidade como um processo cognoscível, histórico e passível de transformação pela ação humana consciente.

Em consonância com os pressupostos de Vigotski, o desenvolvimento psíquico não ocorre por acúmulo linear de aprendizagens, mas por reorganizações qualitativas das funções psicológicas, mediadas histórica e socialmente no interior das práticas culturais. Assim, qualquer proposta de organização do ensino que se pretenda coerente com a perspectiva histórico-cultural deve afastar-se de modelos metodológicos prescritivos ou de progressões lineares, assumindo o ensino como um processo dialético, aberto e historicamente situado, no qual ensino, aprendizagem e desenvolvimento se constituem de forma indissociável no interior da atividade pedagógica.

Com frequência, os conteúdos escolares são acusados de constituírem saberes “mortos”, distantes da vida concreta dos estudantes. Essa concepção, além de dispor dicotomicamente os saberes da humanidade em um “passado superado” e um “presente utilitário”, esvazia a educação escolar de sua função formativa ao limitar o desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade social e de suas possibilidades de transformação. Conforme alerta Duarte (2021), os conhecimentos

científicos, artísticos e filosóficos concentram em si a atividade humana historicamente produzida, configurando-se como “vida em forma latente”. Trata-se de saberes que sintetizam modos socialmente elaborados de compreender, explicar e intervir na realidade, e que, ao serem apropriados, ampliam qualitativamente as possibilidades de pensamento e ação dos sujeitos.

A riqueza desses conhecimentos, produzidos ao longo da história da humanidade e sistematizados nas ciências, nas artes e na filosofia, constitui um patrimônio cultural que deve ser socializado pela escola. Sua apropriação possibilita aos estudantes o desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade, superando abordagens fragmentadas, imediatistas ou meramente informativas do currículo escolar. Nesse processo, não se trata de acumular conteúdos, mas de recuperar a atividade humana condensada nesses conhecimentos, de modo a favorecer a formação de uma concepção de mundo historicamente fundamentada. O ensino, assim, não se orienta apenas por demandas imediatas do tempo presente, mas assume a responsabilidade de possibilitar aos estudantes a compreensão das consequências históricas das ações humanas e das escolhas sociais que projetam o futuro.

A pedagogia histórico-cultural, frente ao horizonte aqui brevemente exposto, não pode ser reduzida a um método de ensino nem a uma sequência de procedimentos aplicáveis indistintamente a qualquer conteúdo. A organização do ensino deve tomar como referência a lógica interna dos conhecimentos científicos e sua capacidade de explicar a realidade como um processo cognoscível, histórico e passível de transformação pela ação humana consciente. Em consonância aos pressupostos de Vigotski, o desenvolvimento psíquico não ocorre por acúmulo linear de aprendizagens, mas por reorganizações qualitativas das funções psicológicas, mediadas histórica e socialmente no interior das práticas culturais. Assim, qualquer proposta de organização do ensino que se pretenda coerente com a perspectiva histórico-cultural deve afastar-se de modelos metodológicos prescritivos ou de progressões lineares, assumindo o ensino como um processo dialético, aberto e historicamente situado, no qual ensino, aprendizagem e desenvolvimento se constituem de forma indissociável no interior da atividade pedagógica.

2. Eixos Organizadores do Percorso Didático Investigativo

Os elementos apresentados a seguir não devem ser compreendidos como etapas sequenciais, tão pouco como uma ordem metodológica fixa. Trata-se de eixos organizadores que orientam a práxis pedagógica no interior de um percurso didático investigativo, cujo desenvolvimento depende das interações estabelecidas em sala de aula, das mediações simbólicas mobilizadas e das necessidades que emergem no processo de ensino e aprendizagem. Esses eixos podem ser retomados, aprofundados ou reorganizados ao longo do percurso, conforme os indícios de desenvolvimento conceitual apresentados pelos estudantes.

I. Introdução do(s) objeto(s) de ensino na atividade pedagógica

As atividades têm início por meio da explicitação dos objetivos formativos e da delimitação dos conteúdos a serem trabalhados. A explicitação dos temas e subtemas orienta os estudantes quanto ao sentido da atividade, favorecendo o estabelecimento de relações com estudos e conhecimentos anteriormente apropriados e possibilitando sua inserção consciente no processo pedagógico.

II. Mobilização e identificação dos conhecimentos espontâneos (cotidianos) dos estudantes

Na perspectiva histórico-cultural, a mobilização e a identificação dos conhecimentos espontâneos dos estudantes constituem um momento fundamental do percurso didático investigativo, uma vez que os conceitos científicos não se desenvolvem de forma isolada, mas se apoiam e se reorganizam a partir dos conhecimentos construídos nas experiências cotidianas. Nessa etapa, o objetivo do trabalho pedagógico não é avaliar ou corrigir imediatamente as explicações apresentadas, mas criar condições para que os estudantes externalizem suas interpretações da realidade, confrontem-nas coletivamente e reconheçam suas limitações explicativas, instaurando a necessidade de novos instrumentos conceituais para a compreensão do objeto de ensino. Os aspectos apresentados a seguir evidenciam a função do professor na organização desse processo, indicando ações pedagógicas voltadas à mobilização, problematização e análise dos conhecimentos espontâneos manifestados pelos estudantes.

i) O docente deve criar/propor questões para discussão que leve(m) o(s) estudante(s) a externalizar seus conhecimentos cotidianos, pertinentes ou não ao contexto da matéria de ensino, haja vista que eles são fundamentais para o desenvolvimento dos conceitos científicos. O desenvolvimento de um conceito espontâneo deve atingir certo nível para que o estudante seja capaz de assimilar o conceito científico a ele relacionado.

ii) As questões, referentes ao tema, devem ser preferencialmente ligadas a situações reais que os estudantes conhecem, presenciam e que estão envolvidas nos temas. Nessa etapa, os estudantes devem ser desafiados a expor o que pensam sobre as situações, a fim de que o docente possa ir conhecendo o que eles pensam e analisando o tipo de conceito apresentado.

iii) A finalidade desta etapa é propiciar um distanciamento crítico do estudante ao se defrontar com as possíveis interpretações das situações propostas para discussão, levando-o a reconhecer a necessidade de se obter novos conhecimentos para que possa interpretar a situação mais adequadamente.

iv) O docente deve aguçar explicações contraditórias e localizar as possíveis limitações do conhecimento espontâneo expresso, quando este é confrontado com o conhecimento científico selecionado para ser abordado.

v) Sem fornecer explicação, nesse momento o docente deve questionar e lançar dúvidas sobre o assunto.

vi) O docente deve buscar fazer relações mostrando a dimensão sociocultural do conteúdo que vai ser estudado.

vii) O papel do docente nessa etapa é diagnosticar apenas o que os estudantes sabem e pensam sobre uma determinada situação. É ele que organiza a discussão, não para fornecer explicações prontas, mas, sim, para buscar, por parte dos estudantes, o questionamento das interpretações assumidas por eles.

III. Sistematização e apropriação do conhecimento científico

Na perspectiva histórico-cultural, a sistematização do conhecimento científico não se reduz simplesmente à exposição organizada de conteúdos, mas constitui um processo de apropriação dos conceitos mediado pela atividade pedagógica intencionalmente organizada. Nessa etapa do percurso didático investigativo, o trabalho do professor orienta-se pela articulação entre os conhecimentos espontâneos dos estudantes e os conceitos científicos historicamente elaborados, criando condições para que estes sejam compreendidos, generalizados e progressivamente internalizados. Trata-se de um momento no qual ações interindividuais e intraindividuais se articulam, permitindo que os estudantes avancem em direção a formas mais elaboradas de pensamento conceitual, sob a orientação consciente do professor enquanto parceiro mais experiente. Os elementos apresentados a seguir explicitam princípios e ações pedagógicas que orientam esse processo de sistematização e apropriação conceitual.

i) Nesta etapa, os conhecimentos necessários para a compreensão do tema serão identificados, analisados e sistematizados sob gestão do docente. Essa etapa orienta-se a partir dos conhecimentos espontâneos dos estudantes identificados na etapa anterior.

ii) O núcleo do conteúdo específico de cada tópico deverá ser planejado e desenvolvido conforme o número de aulas necessárias, considerando os objetivos definidos e os recursos disponíveis.

iii) O docente pode utilizar as mais diversas atividades, tais como: exposição, formulação de questões, debates orientados, texto para discussões, experiências, registros de experiências, trabalho extraclasse, revisão e sistematização dos aspectos e conceitos fundamentais.

iv) Os estudantes devem ser levados a agirem socialmente (ação interindividual) e individualmente (ação intraindividual) com vistas à apropriação sistematizada dos conceitos científicos, articulados às suas vidas cotidianas. O docente deve explicar, questionar, corrigir e fazê-los explicar, ou seja, atuar intencionalmente na zona de desenvolvimento iminente dos estudantes.

v) O docente deve conduzir os estudantes em direção aos conceitos científicos, tomando como ponto de partida os conceitos cotidianos (espontâneos). É importante ressaltar que os conceitos científicos não são passados diretamente para os estudantes, nem os conceitos espontâneos são substituídos automaticamente pelos científicos. O docente tem o papel de definir a relação e estabelecer a ligação entre esses conceitos.

vi) O trabalho do docente é planejado e desenvolvido por meio de ações intencionais capazes de promover nos e entre os estudantes a reflexão sobre os conceitos propostos. Sua função é apresentar, explicitar, explicar e demonstrar os conceitos científicos, social e historicamente elaborados.

Na perspectiva histórico-cultural, o papel do professor não se reduz ao de facilitador da aprendizagem, tampouco ao de mero transmissor de conteúdos. O professor atua como parceiro mais experiente na organização da atividade pedagógica, sendo responsável por introduzir intencionalmente os conceitos científicos, orientar as ações dos estudantes e criar condições para que estes avancem do nível de desenvolvimento real ao nível de desenvolvimento iminente. Essa atuação exige planejamento consciente, domínio teórico do conteúdo e sensibilidade pedagógica para interpretar os indícios de aprendizagem que emergem no decorrer do processo.

vii) A cada ação proposta no planejamento deve haver, por parte do docente, uma análise crítica reflexiva dos procedimentos pedagógicos e didáticos, assim como dos recursos utilizados. Ao perceber que a aprendizagem dos estudantes não corresponde aos objetivos propostos, o docente deve elaborar um plano de trabalho pertinente com as lacunas constatadas no decorrer do processo.

IV. Mobilização dos conceitos científicos e acompanhamento da evolução conceitual

Na perspectiva histórico-cultural, a mobilização dos conceitos científicos em situações diversificadas não se configura como um momento de aplicação mecânica do conhecimento previamente adquirido, mas como parte constitutiva do próprio processo de desenvolvimento conceitual. Ao serem desafiados a mobilizar os conceitos em diferentes contextos sociais e culturais, os estudantes tornam visíveis os modos como se apropriam desses conhecimentos, bem como os limites, as contradições e as possibilidades de avanço de seu pensamento. Nessa etapa do percurso didático investigativo, a análise das situações de mobilização dos conceitos assume um caráter formativo e diagnóstico, orientando o professor na identificação da evolução conceitual dos estudantes e na necessidade de retomada, aprofundamento ou reorganização das ações pedagógicas.

Os elementos a seguir indicam princípios e ações pedagógicas que orientam a mobilização dos conceitos científicos e a análise da evolução conceitual dos estudantes.

i) Esta etapa destina-se à avaliação da evolução conceitual por parte dos estudantes a partir de situações de mobilização dos conceitos científicos adquiridos, tendo por base as situações e os conhecimentos espontâneos evidenciados na etapa dedicada à identificação dos conhecimentos espontâneos (cotidianos) dos estudantes.

ii) Além de dedicar-se a abordar sistematicamente o conhecimento adquirido pelos estudantes, esta etapa também prevê a análise e interpretação de situações que, embora não estejam ligadas ao momento inicial, caracterizam-se como situações que podem ser compreendidas pelo mesmo conhecimento e/ou campo conceitual.

iii) Nesta etapa deve-se incentivar, possibilitar e assegurar aos estudantes diversas e diferentes situações nas quais possam materializar a sua curiosidade, suas dúvidas e os desafios enfrentados (ou vividos) em seus cotidianos a respeito do assunto.

Sob essa ótica, a aplicação do conhecimento não se configura como mera transferência do aprendido para novas situações, mas como um momento de reestruturação conceitual. Ao fazê-lo, tornam visíveis não apenas os avanços conceituais alcançados, mas também as contradições, os limites e as incompletudes do processo de aprendizagem, que passam a orientar novas intervenções pedagógicas.

Nessa perspectiva, compreender a aplicação do conhecimento no âmbito da Teoria Histórico-Cultural exige superar a ideia de um momento final ou meramente avaliativo do processo de ensino, reconhecendo-a como parte constitutiva do movimento de desenvolvimento dos conceitos científicos. As situações de aplicação constituem-se, assim, como momentos privilegiados de análise da evolução conceitual dos estudantes, permitindo ao professor identificar avanços, limites e necessidades de reorganização do trabalho pedagógico. É nesse movimento dialético entre sistematização e aplicação que se evidenciam as possibilidades de retomada, aprofundamento e reorientação das ações de ensino, razão pela qual os elementos apresentados a seguir são organizados como eixos orientadores de um percurso didático investigativo, e não como etapas fixas ou linearmente ordenadas, conforme sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Eixos organizadores do Percurso Didático Investigativo na perspectiva histórico-cultural

Eixos organizadores do Percurso Didático Investigativo na perspectiva histórico-cultural	
1	Resgate dos conhecimentos espontâneos, a partir de situações vivenciadas pelos estudantes, relacionados com o objeto de estudo.

2	Discussão (apresentação de forma dialógica) dos conceitos em estudo, por meio da ação estruturante do professor, mobilizando diferentes estratégias de ensino.
3	A realização de atividades de mobilização dos conceitos científicos em situações vivenciais e socialmente contextualizadas, bem como apresentação de situações, quando possível, no contexto histórico e cultural global.
4	Realização de atividades de cooperação, compartilhamento e socialização.
5	Atividades de mobilização dos conceitos científicos que permitam analisar a evolução conceitual dos estudantes (do espontâneo para o científico).

O Quadro 1 não deve ser interpretado como um conjunto de etapas lineares ou rigidamente ordenadas, mas como **eixos organizadores de um percurso didático investigativo** concebido à luz da Teoria Histórico-Cultural. Esses eixos orientam a ação pedagógica do professor sem prescrevê-la de forma fechada, permitindo retomadas, reorganizações e aprofundamentos contínuos, de acordo com as interações estabelecidas em sala de aula, com as mediações simbólicas mobilizadas e com as necessidades que emergem no desenvolvimento da atividade pedagógica.

Nessa perspectiva, o ensino não se desenvolve como uma progressão cumulativa de passos previamente definidos, mas como um **processo dinâmico**, no qual o diagnóstico dos conhecimentos espontâneos, a sistematização dos conceitos científicos, as atividades de cooperação e as situações de uso conceitualmente orientado dos conhecimentos científicos se articulam dialeticamente. O movimento entre esses eixos não é unidirecional, pois a aprendizagem dos estudantes pode exigir o retorno a discussões iniciais, a reformulação de estratégias didáticas ou a proposição de novas situações-problema, conforme o nível de desenvolvimento real e iminente evidenciado ao longo do processo.

Essa compreensão torna particularmente relevante o **item IV – Aplicação do Conhecimento e identificação da evolução conceitual**, que não deve ser entendido como um momento final ou conclusivo do percurso didático. Ao contrário, as situações de mobilização do conhecimento assumem um papel diagnóstico e formativo, possibilitando ao professor identificar avanços, limites e contradições no processo de apropriação dos conceitos científicos. A análise da evolução conceitual dos estudantes, evidenciada nessas situações, pode indicar a necessidade de retomar e aprofundar eixos anteriores, tais como a problematização dos conhecimentos espontâneos ou a sistematização conceitual, reafirmando o caráter não linear e historicamente situado do ensino.

Desse modo, a aplicação do conhecimento constitui-se como um **momento privilegiado de reorganização do trabalho pedagógico**, no qual o professor, enquanto parceiro mais experiente, atua intencionalmente na zona de

desenvolvimento iminente dos estudantes, orientando novas ações de ensino e aprendizagem. O percurso didático investigativo, portanto, configura-se como uma estrutura aberta e flexível, que preserva a intencionalidade pedagógica sem reduzir o ensino a uma sequência fixa de procedimentos, reafirmando a centralidade da atividade, da mediação e da historicidade no desenvolvimento dos conceitos científicos.

O percurso didático investigativo configura uma forma historicamente situada de organização da atividade pedagógica, orientada pela formação de conceitos científicos. Nesse sentido, concretiza a unidade entre ensino e desenvolvimento, na medida em que a organização da atividade pedagógica se orienta pela formação de novas funções psicológicas superiores.

3. Aspectos transversais do Percurso Didático Investigativo

- i) Em todos os eixos, os materiais e as estratégias de ensino devem ser diversificados, o questionamento deve ser privilegiado em relação às respostas prontas e o diálogo e a crítica devem ser estimulados.
- ii) Como tarefa de aprendizagem, em atividades desenvolvidas ao longo da PDIHC, pode-se pedir aos estudantes que proponham, eles mesmos, situações-problema relativas ao tópico em questão.
- iii) Embora a PDIHC deva privilegiar as atividades colaborativas, ela pode também prever momentos de atividades individuais.
- iv) A avaliação deve estar presente em todas as etapas e apresenta papel fundamental para determinar as características metodológicas adotadas. O papel da avaliação deve ser entendido no seu sentido mais restrito de controle dos resultados de aprendizagem conseguidos, bem como na percepção global do processo de ensino e de aprendizagem adotados.
- v) O parceiro mais capaz (docente) deve estar presente e participar ativamente em todos os momentos da aplicação.
- vi) Em todas as etapas da PDIHC, se fazem necessários os seguintes princípios fundamentais:
 - a) todo o aprendizado é mediado pela linguagem (fala) e, nesse contexto, o foco interpretativo do fenômeno de ensinar e aprender é o conjunto das interações verbais;
 - b) todo aprendizado tem uma história prévia (o aprendizado escolar nunca começa no vazio);
 - c) a aprendizagem de um conhecimento novo pressupõe a consideração da distância entre o nível de desenvolvimento real no qual o estudante é capaz de solucionar problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento iminente, no

qual o estudante necessita de orientação diretiva daquele que se propõe para ensinar;

- d) a aprendizagem dos conceitos científicos deve se dar a partir dos conceitos espontâneos, ou seja, a partir do que o estudante já sabe. As escolhas do professor devem levar em consideração alguns princípios didáticos dentre os quais estão a valorização dos conhecimentos espontâneos (cotidianos) dos estudantes;
- e) as transformações produzidas nos processos de aprendizagem têm origem na cultura.

A centralidade da linguagem nas interações pedagógicas reafirma que o desenvolvimento conceitual não ocorre de forma individual e isolada, mas no interior das práticas sociais historicamente constituídas. As interações verbais, os registros escritos, os debates e as explicações compartilhadas configuram-se como instrumentos fundamentais da atividade pedagógica, por meio dos quais os estudantes se apropriam dos conceitos científicos e reconstróem suas formas de compreender a realidade. Nesse sentido, o percurso didático investigativo se realiza como atividade coletiva, orientada por objetivos pedagógicos conscientes e pela historicidade dos conhecimentos trabalhados.

4. Referências

- DUARTE, N. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- VIGOTSKI, L. S. História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Lisboa: Relógio D'Água, 2021.